



Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Siri Ottinsen Vesterheim

Inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen

En studie av montessoripedagogers refleksjoner om barns språkutvikling og andrespråktilegnelse

Including minority language children in the kindergarten

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

Arbeidet med studien er ferdig. I tillegg til å ha vært en krevende prosess, har det også vært utrolig spennende og lærerikt. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som både er interessant og dagsaktuelt. Det er flere personer jeg ønsker å takke i forbindelse med min masteroppgave. Først og fremst min veileder Christina Elde Mølstad, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger underveis i skrivingen. Det har vært av stor betydning både for skriveflyten og for prosessen som helhet. Takk til informantene som generøst og oppriktig har delt av sine tanker og erfaringer: Deres entusiasme og kunnskap er inspirerende!

Og sist, men ikke minst – en stor og inderlig takk til datteren min. Du har stilt meg til veggs noen ganger i løpet av studien og ytret noen svært ærlige og kloke ord som har satt det hele i kontekst. Mone, nå skal bunken med bøker legges bort.

Hamar, den 30.10.2017

Innhold

FORORD.....	s. 3
INNHold.....	s. 4
1. INNLEDNING.....	s. 7
1.1 TEMAETS BAKGRUNN OG AKTUALITET.....	s.7
1.2 INKLUDERING AV MINORITETSSPRÅKLIGE BARN.....	s.8
1.2.1 Juridisk forankring.....	s.8
1.2.2 Tidligere forskning.....	s.9
1.3 PROBLEMSTILLING OG UNDERSØKELSENS FORMÅL.....	s.11
1.4 AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARING.....	s.12
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING VIDERE.....	s.13
2. TEORI.....	s.14
2.1 MARIA MONTESSORI I EN MODERNISTISK EPOKE.....	s.14
2.2 SOSIOKULTURELL TILNÆRMING TIL LÆRING, ET SKRÅBLIKK.....	s.15
2.3 MONTESSORIPEDAGOGISK TEORI PÅ BARNES SPRÅKUTVIKLING.....	s.16
2.3.1 Barnet som verdensborger.....	s.17
2.3.2 Pedagogens rolle i arbeid med språket.....	s.18
2.4 ANDRESPRÅKTEORI.....	s.21
2.4.1 Cummins isfjellmetafor og språkets funksjon.....	s.21
2.4.2 En inkluderende, tverrspråklig praksis.....	s.22
2.4.3 Steven Krashens teori på andrespråktilegnelse.....	s.24
2.5 OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....	s.26

3. VITENSKAPSTEORI OG METODE.....	s.27
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	s.27
3.2 EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	s.28
3.3 FENOMENOLOGI.....	s.28
3.4 HERMENEUTIKK.....	s.29
3.5 FORSKNINGSMETODE.....	s.29
3.5.1 Observasjon.....	s.30
3.5.2 Kvalitativt intervju.....	s.31
3.5.3 Utarbeiding av intervjuguide.....	s.32
3.6 GJENNOMFØRING AV STUDIET.....	s.34
3.6.1 Utvalg og pragmatiske hensyn.....	s.34
3.6.2 Gjennomføring av observasjon.....	s.35
3.6.3 Gjennomføring av intervju.....	s.36
3.6.4 Transkriberingsprosessen.....	s.38
3.6.5 Analyseprosessen.....	s.39
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET.....	s.40
3.8 ETISKE BETRAKTNINGER.....	s.43
4. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	s.46
4.1 INFORMANTENES BAKGRUNN.....	s.46
4.2 REPRESENTASJONEN AV MINORITETSSPRÅKLIGE BARN.....	s.47
4.3 STYRERNES TANKER.....	s.48
4.4 INFORMANTENE OM MONTESSORIPEDAGOGIKKEN.....	s.49
4.4.1 Språkmiljøet i montessoribarnnehagene.....	s.51
4.5 MONTESSORIPEDAGOGENS ROLLE.....	s.53

4.5.1 Flerspråklige pedagoger.....	s.59
4.6 INFORMANTENES TANKER OM INKLUDERING OG MANGFOLD.....	s.61
4.6.1 Morsmålets plass i barnehagen.....	s.62
4.7 MINORITETSSPRÅKLIGE BARN I MONTESSORIBARNEHAGER.....	s.64
4.8 OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....	s.66
5. DRØFTING.....	s.67
5.1 DET MONTESSORIPEDAGOGISKE SYNET PÅ SPRÅKTILEGNELSE OG ANDRESPRÅKARBEID.....	s.67
5.2 PEDAGOGENS ROLLE.....	s.70
5.2.1 Flerspråklige pedagoger og morsmålets plass i barnehagen.....	s.75
5.3 MONTESSORIPEDAGOGIKKENS Plass I ET FLERKULTURELT SAMFUNN.....	s.79
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	s.82
LITTERATURLISTE.....	s.85
NORSK SAMMENDRAG.....	s. 90
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	s. 91

Vedlegg:

Vedlegg 1 – Kvittering, NSD

Vedlegg 2a – Informasjonsbrev, forespørsel om deltakelse

Vedlegg 2b – Samtykkeskjema

Vedlegg 3a – Intervjuguide, pedagoger

Vedlegg 3b – Intervjuguide, styrere

Vedlegg 3c – Intervjuguide, trener

1. Innledning

1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet

Samuel Sidney McClure var en amerikansk journalist og utgiver av tidsskriftet McClures magazine i den perioden da Maria Montessori praktiserte. Tidlig på 1900 tallet fattet han interesse for Montessoris arbeider og var en forkjemper for å få metoden innført i Amerika. En av Montessoris første studenter, Ellen Yale Stevens, skrev flere artikler i avisen McClure's Magazine. Mange begynte å stille spørsmål rundt montessorimetoden, og ett av dem var – hva mener Maria Montessori om å lære barna et andrespråk? På bakgrunn av dette skrev Ellen Yale Stevens (1913) følgende:

«Dr. Montessori expresses herself as a heartily in favor of young children learning a foreign language. She favors the direct conversational method, using games, songs, pictures, and charts. The material for sense – training could be explained in one language as well as another. The sandpaper and script alphabets could also be used, and the proper phonetic combinations given [egen kursivering] » (s. 174).

Det Stevens (1913) skrev var et ganske kontroversielt utsagn på den tiden da andrespråk utelukkende ble lært ved hjelp av å lese tekster og oversette de til engelsk. Det var heller ikke tradisjon for å lære småbarn en slik ferdighet, da barn i barnehagealder ikke ble tilbudt leseaktiviteter. Dagens barnehager forholder seg ganske annerledes til språkarbeidet enn det tradisjonelt ble gjort på begynnelsen av 1900 tallet, og det stilles stadig større krav til det pedagogiske personalets kompetanse. Gjennom den offentlige utredningen *Mangfold og mestring*, kommer det frem at kompetanseheving blant personalet er avgjørende når et tilfredsstillende opplæringstilbud skal gis til minoritetsspråklige barn i barnehagen (Østbergutvalget, 2010). Borg, Backe – Hansen og Kristiansen (2008) har videre gjennomført kunnskapsstatus om forskning på barnehagefeltet. Her bekreftes det at det fortsatt er et behov for mer praktisk kunnskap om arbeid med språk i barnehagen, og da spesielt rettet mot arbeid med minoritetsspråklige barn. I lys av det overstående ønsker jeg å se nærmere på den montessoripedagogiske tilnærmingen til andrespråkarbeid i dagens praksis, og knytte det opp mot andrespråkteori av nyere dato.

1.2 Inkludering av minoritetsspråklige barn

Før jeg tar for meg oppgavens teoretiske fundament, vil jeg først gjøre rede for hvordan inkludering av minoritetsspråklige barn er forankret i det offentlige lovverket. Jeg vil deretter vise til tidligere forskning, både knyttet til andrespråktilegnelse generelt og direkte i sammenheng med montessoribarnhager.

1.2.1 Juridisk forankring

Utover et generelt fokus på språkutviklingens betydning, gir utdanningspolitiske styringsdokumenter ingen klare rammer for hvordan man skal jobbe med andrespråk og flerspråklighet i barnehagen (Barnehageloven, 2005). Andelen barn som lærer et andrespråk i norske barnehager har økt de siste ti årene. I 2016 utgjorde de rundt 16 prosent av det totale antallet barnehagebarn (SSB, 2017). Barnehagen skal ta hensyn til barnets alder, etniske og kulturelle bakgrunn (Barnehageloven, 2005, § 2 Barnehagens innhold). Det er viktig at barnehagen møter barn med respekt og som individer ut ifra deres kulturelle forutsetninger, og «barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.9). Språkstimulering regnes som en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 68). Småbarnsalderen har stor betydning for senere læring og språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007), og barnehagene skal legge til rette for at alle barn får et rikt og variert språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). Ledelsen og personalet må sørge for endring og utvikling tilpasset en flerkulturell situasjon, gjennom kritisk refleksjon og fornyet kunnskap. Barnas språklige og kulturelle bakgrunn må få en konsekvens for barnehagens pedagogiske innhold, arbeidsmåter og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2006). Pedagogen er et forbilde for talespråk, der enhver anledning for å samtale, lære navn og nyanserte begreper og leke med språket bør benyttes. Tillit fremmes på en slik måte at barnet føler glede ved å kommunisere og til å benytte seg av ulike språkformer i hverdagen. Pedagogen har som oppgave å skape et språkstimulerende miljø for alle barn, og «oppmuntre barn med flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som styrker deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk» (Norsk montessoriforbund, 2015, s.44). Fordelingsutvalget (NOU 2009:10) skriver at «målet må være at barnehagene skal gå fra å være barnehager med minoriteter, til å være barnehager med en flerkulturell pedagogisk teori og praksis» (s.7).

1.2.2 Tidligere forskning

Det er lite forskning å finne om flerspråklige ansattes roller i norske barnehager. I tillegg er det lite forskning om tiltak som kan innvirke positivt på barns flerspråklige utvikling i barnehagen (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Flere studier fokuserer på språk som sosial praksis og de språklige erfaringene barn får i barnehagen. Tendensen er at arbeid med morsmål i liten grad tilbys minoritetsspråklige barn, og at den språklige kompetansen de ansatte sitter med i liten grad sammenfaller med de minoritetsspråklige barnas morsmål (Rambøll Management, 2008; Andersen et al, 2011). Tradisjonelt sett har tospråklige pedagogers kompetanse primært blitt benyttet overfor barn med samme språklige bakgrunn, snarere enn som en ressurs for alle barna (Lund, 2003; Mousavi, 2005; Ryen, 2009).

Å gå i barnehage har innvirkning på barnets mulighet til å utvikle språket sitt i lag med andre barn og voksne. I 2001 ble det gjennomført en forskningsstudie av de amerikanske språkprofessorene Thomas og Collier, sitert i Gjervan, Andersen og Bleka (2012), som senere ble publisert med overskriften *The multiple benefits of dual language*. Studien viser at den beste modellen for andrespråktilegnelse er ved hjelp av tospråklig assistanse, der det å utvikle morsmålet er likestilt med tilegnelse av andrespråket. En tidligere feiloppfattelse av tospråklighet har gått ut på frykten for at ingen av språkene læres ordentlig. Dette innebærer et syn på at barn ikke er i stand til å lære to språk samtidig. Studien viser at ulike språk har en gjensidig positiv virkning, og når barnet også får bruke morsmålet vil det ha positiv effekt på den kognitive utviklingen. Å ivareta barnets morsmål fremmer et helhetlig syn på barnets utvikling, samtidig som at barnet tilegner seg andrespråket (Gjervan, et al., 2012).

I 2002 ble det gjennomført en undersøkelse med det flerkulturelle i fokus i en barnehageavdeling i Norge. Her ble det konkludert med at det fortsatt eksisterer en dominerende barnehagediskurs som gjennom å undertrykke og marginalisere, gir barn med minoritetsbakgrunn og barn med majoritetsbakgrunn ulike muligheter til å utvikle seg og mestre. Dette kan handle om at den språklige og kulturelle kompetansen barn med minoritetsspråklig bakgrunn besitter, i praksis ofte blir lite anerkjent av de ansatte (Gjervan et al., 2012).

Anne Golden fullførte i 1994 en forskningsrapport basert på en langtidsundersøkelse av barnegrupper med vellykkede språkelever. Hun ønsket å finne svar på om det finnes noen grunnleggende betingelser for suksess, om de kan fanges opp og beskrives og dermed gjenskapes i barnehagen. Ulike faktorer som spiller inn ved innlæringen av et nytt språk ble belyst: Det ble nevnt flere trekk ved det språklige materialet og den sosiale situasjonen rundt de barna som hadde hatt en vellykket språkutvikling. Blant disse var varianten av målspråket som ble presentert, dette kan være en kombinasjon av muntlig og skriftlig språk, måten språket formidles på – undervisningsmetoden, morsmålets plass og bruken av barnets morsmål. I forskningsrapporten omtaler Golden sine egne barns andrespråkutvikling, da hun i en periode på ett år bodde i California. Datteren var fire år ved ankomst, mens sønnen var tre år. Barna gikk i en montessoribarnehage, og ble presentert for en undervisning på et andrespråk fra første dag. At barn kan ha vidt forskjellige måter å lære på dannet utgangspunktet for læringssituasjonen. Et samspill mellom disse trekkene ved det individuelle barnet, det språklige materialet og den sosiale situasjonen, ble fremstilt som avgjørende for vellykket læring. At barnet gjennom fritt å kunne velge aktivitet lettere ble motivert og ønsket å lære, ble ansett som en suksessfaktor (Golden, 1994).

Videre i forskningsrapporten beskrives et tiltak som hadde til hensikt å lette skolestart. Dette fant sted i en meksikansk bydel i Sør – California der barnegruppa kom fra familier med lav sosioøkonomisk status, med tradisjon for dårlige skoleprestasjoner. Lærerne fikk montessori – pedagogisk utdanning og startet en barnehage der barna fikk jobbe med førlesnings – og førskrivings aktiviteter i tråd med montessoripedagogikken. Resultatene viste at barna her fikk en bedre start på skolen fordi de hadde et positivt selvbilde, en vilje til å lære og et eierforhold til kunnskap gjennom at aktivitetene ble en del av deres egen kultur. Det ble konkludert med at morsmålet må ha en solid plass i barnehagehverdagen. Det er viktig for en god andrespråklæring at barn opplever morsmålet som verdifullt og føler seg trygg på sin egen språklige bakgrunn. Bruk av individer med samme språkbakgrunn ble trukket frem som en ressurs. Rapporten antyder at det ikke er enkelt å gi en fast oppskrift på den mest optimale barnehageorganiseringen for å sikre de beste mulighetene for minoritetsspråklige barn, og at man ikke må fremstille en pedagogisk institusjon som den eneste rette. Å sette inn likeverdige ressurser i både barnehage og skole er i alle tilfeller viktig for at barnehagen skal kunne fungere som et optimalt språkstimuleringstilbud. Her presiseres viktigheten av å tilby systematisk språkstimulering både på majoritetsspråket og på barnets morsmål (Golden, 1994).

1.3 Problemstilling og undersøkelsens formål

Denne oppgaven tar utgangspunkt i inkludering av minoritetsspråklige barn i montessori – barnehager, med fokus på pedagogens rolle overfor barnet i andrespråktilegnelsen i aldersgruppen 3-6 år. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan oppfatter montessoripedagoger sitt arbeid med andrespråk i barnehagen?* For å få mer innsikt i dette gjennomførte jeg høsten 2016 og våren 2017 observasjoner og kvalitative intervjuer av montessoripedagoger. Til sammen kunne de bidra med perspektiver på den montessoripedagogiske tilnærmingen til andrespråktilegnelse. Problemstillingen blir besvart gjennom tre forskerspørsmål:

- Hvordan oppfatter og beskriver montessoripedagoger sin rolle som språkmodell?
- Hvordan bruker og forstår montessoripedagoger språklæringssituasjoner i andrespråk arbeidet?
- Hvordan kommer flerspråklighet til uttrykk i montessoribarnehager?

I problemstillingen har jeg benyttet formuleringen «*hvordan oppfatter montessoripedagoger...*». Målet er ikke å finne et fasitsvar på dette, men snarere å utvikle min egen kompetanse i møtet med minoritetsspråklige barn i barnehagen. Ved å rette fokus mot pedagogens rolle, håper jeg samtidig at jeg kan bidra til å øke bevisstheten rundt det ansvaret man har for å møte alle barn på en inkluderende måte, og til å gi hvert enkelt barn muligheten til å utvikle gode språkferdigheter ut ifra sitt utgangspunkt. I et flerkulturelt perspektiv mener jeg samtidig det er viktig at man kritisk reflekterer over egen profesjonsutøvelse. Kanskje kan derfor andre pedagoger – og montessoripedagoger ha nytte av å lese min oppgave.

1.4 Avgrensninger og begrepsavklaring

Fler kultur er et begrep med mange forståelser, og det blir i denne oppgaven nødvendig å avgrense begrepet noe. Jeg forholder meg til Arbeids og inkluderingsdepartementets beskrivelse fra 2007 i veilederen Et inkluderende språk, der flerkulturell beskrives som «mennesker som har bakgrunn fra flere nasjoner, for eksempel barn av innvandrere eller flyktninger, eller barn som har foreldre fra ulike land» (AID, 2007:5).

Flerkulturell pedagogikk, omfatter blant annet språklige emner som kunnskap om andrespråklæring og betydningen av morsmålet. Her handler ikke kultur kun om hvem man er og hvordan man lever, men kulturen barnet vokser opp i vil også påvirke hvordan det lærer. Når det flerkulturelle aspektet er en del av et barns virkelighet og identitet, blir det ingen motsetning mellom å ha tilknytning til flere land, språk eller kulturer (Morken, 2012).

Mangfold, er et aktuelt begrep for denne oppgaven og det eksisterer ulike tilnærminger til mangfold av språk og kulturer. Dersom målet for barnehagens arbeid er språklig og kulturell «norskhet», omtales den pedagogiske forankringen som monokulturell. Dette vært tradisjon i norske barnehager – utgangspunktet har vært norsk språk, kultur og tradisjon. Tar man på den andre siden utgangspunkt i den enkeltes språklige og kulturelle bakgrunn i det pedagogiske arbeidet, betraktes det for å handle om en ressursorientert tilnærming til det kulturelle mangfoldet. Denne pedagogiske forankringen bygger på et flerkulturelt syn på læring. Når de språklige og kulturelle ressursene inkluderes i den pedagogiske praksisen, vil man finne en anerkjennende holdning ovenfor barnas språklige og kulturelle bakgrunn (Gjervan et al., 2012). Denne oppgaven fokuserer på en ressursorientert tilnærming til andrespråklæring.

Morsmål, blir ofte forbundet med en følelsesmessig tilknytning, definert av Engen og Kulbrandstad, sitert i Gjervan et al., (2012) som «det språket barnet lærer først, det språket en forstår best eller det språket barnet identifiserer seg med» (s.127). Jeg benytter meg samtidig av SSBs definisjon av minoritetsspråklige barn i barnehage som barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk – hvor også begge foreldrene til barnet har et annet morsmål (SSB, 2016).

Minoritet, er et begrep som benyttes for å beskrive hvilken posisjon mennesker har i samfunnet i det landet de lever i, enten basert på antall eller for å beskrive hvilke språk som er dominerende i befolkningsgruppa. I ordet minoritet, finner vi ordet minor, som handler om noe som er i mindretall, noe som er sekundært. Ordet minoritetsspråklig beskriver i så måte at personens språk i et gitt samfunn, er i mindretall. Hva som er minoritet avhenger utelukkende av hvor i verden man befinner seg. For eksempel vil norsk være det dominerende språket i Norge, mens det vil være et minoritetsspråk alle andre steder i verden (Gjervan et al., 2012).

1.5 Oppgavens oppbygging videre

I dette kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunnen for oppgavens tema, og gått nærmere inn på de juridiske rammene for arbeid med andrespråk i barnehagen. Jeg har presentert tidligere forskning, og oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Videre har jeg beskrevet avgrensinger og foretatt begrepsavklaringer jeg anser som relevante. **Kapittel 2** er det teoretiske fundamentet for oppgaven, og denne er todelt. Kapittelet innledes med å plassere montessoripedagogikken historisk og i lys av en sosiokulturell kontekst. Montessoripedagogisk teori brukes for en redegjørelse av barns språkutvikling, og hva Montessori uttrykte i forbindelse med andrespråktilegnelse. Videre knyttes oppgaven opp mot nyere andrespråksteori, for å se nærmere på det muligens kan underbygge montessoripedagogikken og dens aktualitet. Cummins isfjellmetafor og kvadrantmodell vil bli presentert, og jeg vil flette inn Alstads syn på språkarbeid i lys av en sosial forforståelse. Chumak – Horbatschs teori på ulik språkpraksis i barnehagen vil bli omtalt, og Gàrcias kategorier av flerspråklig praksis. Til slutt vil jeg presentere Krashens fem hovedhypoteser på tilegnelsesprosessen for andrespråk. I **kapittel 3** presenteres den vitenskapsteoretiske forankringen som oppgaven bygger på, og de metodene jeg har brukt som grunnlag for undersøkelsen. I **kapittel 4** presenteres funnene fra undersøkelsen. Funnene vil videre bli tolket og drøftet i **kapittel 5**. Oppgaven avrundes med oppsummering og avsluttende kommentarer, presentert i **kapittel 6**.

2. Teori

2.1 Maria Montessori i en modernistisk epoke

Maria Montessori (2006) skrev at «uansett vår politiske eller religiøse oppfatning, står vi alle nær barna og vi elsker dem. Det er i denne kjærligheten at barnas samlende evne har sitt utspring» (s.210).

Modernismen er knyttet til det 19. og 20. århundre, og referer til en tidsepoke i den europeiske historien der også opplysningstiden stod sentralt i forhold til utdanning. I følge Gjervan, Andersen og Bleka (2012) søkte mange vestlige vitenskapspersoner i denne perioden å finne svar på hittil ubesvarte spørsmål ved det menneskelige liv, og en søken etter universelle sannheter, sosial orden og standardisert kunnskap. Dette la grunnlaget for mange av tankene som preget modernismen. Modernistisk viten ble i all hovedsak basert på empiri, kategorisert som naturgitte sannheter. Det ble hevdet at fordi mennesker er underlagt disse sannhetene, er den uavhengig av menneskene – eller uavhengig av kontekst. Dette ble kalt universell kunnskap, som i sin tur kunne gi forklaringer på livets universelle realiteter. Den vestlige modernismen har preget barnehagepedagogikken gjennom å legge grunnlaget for mye av den kunnskapen vi har om mennesker og om verden generelt. Jean Jacques Rousseau, Jean Piaget og Maria Montessori var i følge Gjervan et al. (2012) alle aktive i den vestlige modernismen. De utformet begreper som stadier, utviklingstrinn, perioder og faser – som i ettertid har blitt en del av pedagogisk planlegging og gjennomføring i barnehagen. Det ble funnet naturlige forklaringer på hvordan barn utvikler seg, omtalt som universelle sannheter rundt barns utvikling. Maria Montessori (2006) uttrykte det slik: «Barnet er nøytralt på den måten at det fra et biologisk synspunkt ikke spiller noen rolle i hvilken tidsalder eller kultur det fødes inn i. Dette mener jeg er et bevis på menneskets unike tilpasningsevne» (s.52).

2.2 Sosiokulturell tilnærming til læring, et skråblikk

Uten å gå dypere inn på sosiokulturell læringsteori, ønsker jeg her kort å illustrere en kobling til Maria Montessori og synet på læring som en del av en sosial konstruksjon.

Den sosiokulturelle læringsteorien har lenge vært knyttet til den russiske teoretikeren Lev Vygotsky som anses for å ha lagt grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Bodrova (2003) skriver at det kan sies å være en viss sammenheng mellom Vygotsky og Montessoris teorier, i den forstand at de tilhørte samme epoke, ble påvirket av mange av de samme ideene og inspirert av liknende visjoner. Dette handlet om ønsket om å skape et nytt menneske gjennom utdanning, og ideen om at sosial kompetanse er fundamentet for barnets utvikling (Bodrova, 2003). Sosiokulturell læringsteori baseres på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i en sosial kontekst, læring oppstår gjennom menneskelig interaksjon. Barn tilegner seg sosiale omgangsformer, bestemte måter å tenke på, normer og verdier ut ifra hvilken kultur de tilhører (Tangen & Befring 2012), og å lære seg å kommunisere gir tilgang til et kulturelt mangfold som stadig utvikler seg (Dysthe, 2001).

Mens Montessori så på utvikling gjennom stadier som mer eller mindre var førprogrammert i mennesket, fokuserer den sosiokulturelle læringsteorien i større grad på samspillet mellom barnet og omgivelsene. Det er ingen biologiske utgangspunkt som tilsier at barnets utvikling ikke påvirkes av den sosiale konteksten (Bodrova, 2003). Læring som fenomen betraktes av Dysthe (2001) som grunnleggende sosial, på den måten at det er en integrert del av læringsaktiviteten. Dette inkluderer også språket som brukes. At læring er situert, innebærer at læringsmiljøet i praksis reflekterer samfunnet utenfor barnehagen, og at aktivitetene barna tilbys er mest mulig autentiske. Budskapet er at kunnskap og ferdigheter skapes gjennom interaksjon med andre mennesker. Dette er avgjørende for hva barnet lærer, og hvordan. Læring skjer gjennom anvendelse av intellektuelle og praktiske ressurser opparbeidet gjennom generasjoner, og språket anses som den viktigste. Språket har flere funksjoner, fra å kunne gi navn til alt i omgivelsene og forklare ordets betydning, til hvordan vi bruker det for å oppnå ulike formål. Språket anses for å være selve grunnlaget for at læring kan skje, en link mellom mennesker og kultur (Dysthe, 2001).

2.3 Montessoripedagogisk teori på barns språkutvikling

Montessori (2015) skrev at barnet innehar bestemte mekanismer som gjør det i stand til å skape språk. Utviklingen av språket er en målbar ferdighet som kan studeres, der auditivt språk og taleferdigheter regnes for å være to ulike, separate fenomener. Det er ingen direkte sammenheng mellom de ord vi hører og ordene som sies, og det auditive språket utvikles før barnet selv produserer ord og meningsfylte setninger. Dette handler om at senteret for å høre og senteret for tale er plassert på ulike steder i hjernen, og i seg selv fungerer som to ulike prosesser. Ett senter omfatter evnen til å høre språket, mens et annet senter kontrollerer evnen til å produsere ordlyder med de bevegelsene som kreves. Taleferdigheter baseres på de lydene barnet har hørt, og ifølge Montessori (2006) vil den motoriske siden som frembringer det uttalte ordet ikke utvikles like raskt som den sensoriske. Montessori (2015) skrev at gjennom å lytte vil barnet senere kunne beherske språket med stor nøyaktighet.

Montessori (2006) uttalte at man kan dele inn de synlige delene av språkapparatet på liknende måte. Mens øret oppfatter en språklyd, bidrar munn, strupe og nese til å produsere ordlyder. Montessori (2015) uttrykte at øret er utformet for å respondere på talespråk, og lyden av morsmålet blir karakteristisk for barnet. Med dette forklarte hun at lyder barnet oppfatter, setter i gang samstemte bevegelser som må til for å gjenskape dem. Etter hvert som barnet nærmer seg to år, kan man normalt se en eksplosiv utvikling av ordforrådet. Små fibre og muskler i tunge, kinn og stemmebånd begynner å bevege seg uavhengig av hverandre, og danner grunnlaget for barnets evne til å produsere alle lydene som er knyttet til barnets morsmål. Motorikken som frembringer ordet, baseres på registrerte lyder barnet har beholdt i sin underbevissthet. Dette gjorde at Montessori omtalte naturen som barnets språklærer (Montessori, 2015).

Barn i tre til fem års alder har en særlig sensitivitet for å absorbere språket, snarere enn gjennom å bruke sin bevissthet og hukommelse (Montessori, 2015). Det absorberende sinn, er en annen type intelligens som gjør at barnet er i stand til å utvikle et språk fra ingenting. Mentale, kjemiske prosesser i barnets indre bidrar til at barnet lærer sitt morsmål ganske enkelt gjennom å eksistere i et samfunn (Montessori, 2006). Språket utvikles ikke i et jevnt tempo, men snarere i intervaller, og med dette mente Montessori at det foregår en indre prosess i barnet når det hører det talte språket. Noe som har blitt vist eller fortalt til barnet, er ikke nødvendigvis noe barnet selv umiddelbart kan gjenta. Det kan gå uker eller måneder før barnet selv viser en såkalt ytre, målbar fremgang i språkutviklingen. Den nye kunnskapen

forblir i barnets indre, men det er når barnet selv skal uttrykke den at det blir mer komplisert. Den ytre manifestasjonen kommer fra en underbevisst prosess, og ikke direkte fra øret til barnet. Denne metoden for tilegnelse kjennetegner all kreativ utvikling av mental art, og bør tas hensyn til når man skal jobbe med barn i barnehagen. (Montessori, 2015).

Språket er en av de tingene som fortsetter å utvikle seg, og barn har en spesiell sensitivitet og drivkraft som gjør at de hele tiden tilegner seg nye ord. Etter hvert som barnet snakker og får tilbakemeldinger fra omgivelsene, blir det lettere å mestre uttalen korrekt. Prosessen der barnet forbedrer språket sitt er i følge Montessori (2015) knyttet til en sosial kontekst: «*The child has absorbed the language of the environment, not because it is hereditary, but because he has a predisposition to language and the potential to acquire it* [egen kursivering] » (s. 48). Om man videre knytter det absorberende sinn til språktilegnelse, kan man se hvor viktig det er at barnet er i omgivelser der språket brukes aktivt. Omgis for eksempel barnet av mennesker som snakker med en spesiell dialekt eller aksent, vil denne kunne bli en del av barnets underbevisste konstruksjon av språket (Montessori, 2015).

2.3.1 Barnet som verdensborger

Montessori (2015) skrev at tilegnelsen av språket knyttes til de omgivelsene barnet vokser opp i, uavhengig av hvor i verden barnet befinner seg. Barnet er ikke født med evnen til å snakke, men med et potensiale og en mulighet for å tilegne seg et avansert språk. Montessori (2006) så samtidig en klar sammenheng mellom barnets språkutvikling og det sosiale livet. I tillegg til å være et middel for å forene mennesker i grupper og nasjoner, mente hun at det også ligger til grunn for den forvandlingen av miljøet som vi kaller sivilisasjon: «Språket er et verktøy for den kollektive tenkningen» (s.87). Barn i barnehagealder absorberer språk intuitivt, det utvikles spontant i samsvar med bestemte lover som gjelder for alle barn. Om man ser nærmere på hvordan ulike språklyder dannes vil man også finne universelle lover og mekanismer; hvordan tungen og kinnenenes muskler jobber avgjør hvilke lyder som produseres. Oppbyggingen av disse mekanismene fungerer perfekt for barnets morsmål. Barnet kan lære seg alle språk det hører rundt seg gjennom ubevisst absorbering, fordi det har en iboende evne til å skape en helhet av språket – uansett hvilket språk det er snakk om (Montessori, 2006).

Et barn vil ikke selv kunne beskrive den prosessen som ligger til grunn for tilegnelsen av språket, men det er barnet som skaper språket og som spontant lærer å beherske det. Montessori (2006) uttalte at:

«Barnet tilegner seg språket på samme måte som det tilegner seg vaner og skikker, det vil si fra de menneskene som tilfeldigvis befinner seg i dets omgivelser... Det er barnet selv som absorberer fra sin omverden; barnet selv som former seg til fremtidens menneske [egen kursivering]» (s. 25).

Selv om språket er virkelig, er det likevel det minst konkrete av de menneskelige verktøyene. Historisk sett er det ingen logisk sammenheng mellom ord og dets betydning. Det som gir lydene innhold og mening, er sosialt konstruerte sannheter, enigheter mellom en gruppe mennesker. Andre grupper har andre lydsammensetninger for å uttrykke samme innhold. På denne måten kan språket skape en barriere, og samtidig har det evnen til å forene og binde mennesker tettere sammen enn deres nasjonalitet. Når man har et felles språk kan man bedre forstå hverandre. Språket som benyttes vil alltid være i utvikling avhengig av behovet, som en del av den menneskelige tenkningen (Montessori, 2006).

2.3.2 Pedagogens rolle i arbeid med språket

Som pedagog må man tenke over viktigheten av å lære barnet et språk med korrekt uttale: «The perfection of speech is the only really important attribute for a teacher. When a teacher speaks well, something good will remain with the children» (Montessori, 2015, s.147).

Språklig meningsskaping innebærer i følge Montessori (2015) en evne til å forstå hvordan ordrekkefølgen påvirker betydningen, at ordene må arrangeres i en spesiell orden for å gi mening. Språklyder kan kombineres på utallige måter, og ved hjelp av få språklyder kan man danne mange ulike ord. Fra perioden med å uttale en – stavelser, utvikler barnet evnen til å uttale hele setninger der alle syntaktiske og grammatiske regler er på plass. Uavhengig av kompleksiteten i språket, absorberer barnet språket i sin helhet. Den sterke tilbøyeligheten for språkabsorbering gjør at barnet uten anstrengelse også kan tilegne seg et andrespråk i denne alderen. Som voksen vil uttalelsen av et andrespråk ikke bli like god, da man må bruke mye tid og energi på å lære seg den grammatiske oppbyggingen som for mange kun blir perfektionert i forhold til morsmålet.

Detaljene er viktige for korrekt uttalelse av språket, og den indre utviklingen i relasjon til morsmålet vil i hovedsak skje i barnehagealder. Grunnen til at uttalelsen av morsmålet blir så bra, er fordi man som barn ubevisst bærer i seg ordenes orden og ordenes lyd:

«The child's type of mind is an absorbing mind; it absorbs whatever is around it. An adult's mind elaborates. We call the child's mind the absorbent mind. It is a mind endowed with special psychic powers, which we lose later, because whatever we adults want to acquire we have to acquire with effort and fatigue [egen kursivering]» (Montessori, 2015, s.51).

Om barnet i denne perioden er omgitt av pedagoger som har et godt vokabular og som bruker språket aktivt i samhandlingen, vil barnet absorbere selv de mer teknisk avanserte ord og vendinger. For å forklare dette nærmere, sammenliknet Montessori barnets sinn med et polaroidkamera. Å ta bilde av ett enkelt motiv, krever ikke mer av kameraet enn å ta bilde av et mer komplisert innhold. Vi kan høre et klikk og vet at bildet er tatt, men for å se resultatet må bildet først gjennom en prosess i mørkerom. Mørkerommet ble brukt som et bilde på barnets underbevissthet. Når pedagogen kan observere resultatet av sitt arbeid med barnet, er hver detalj allerede fastsatt i barnets sinn (Montessori, 2015).

Montessori (2009) fremmer observasjon som det viktigste hjelpemiddelet, både i forhold til tilrettelegging, for å kunne se hvor hvert enkelt barn befinner seg i sin utvikling, for å vurdere egen praksis og planlegge videre. Det er pedagogens ansvar å skape et læringsmiljø som både er støttende, aksepterende og samtidig veivisende. Montessori påpekte med denne viktigheten av å bruke intelligens og innsats for å bygge opp et læringsmiljø. Miljøet bærer i sin tur preg av å hjelpe barnet til å tilegne seg ulike ferdigheter, tilrettelagt av pedagoger som har kunnskap om barns indre behov: «Det sjelelige embryoet trenger – akkurat som det fysiske embryoet – levende omgivelser for å kunne utvikle seg» (s.134). Det handler ikke bare om evnen til å formidle språk, men også om å tilrettelegge for et miljø der barnet selv kan utforske språket. Barnet eksisterer i omgivelsene, og bruker språket sitt i omgivelsene (Montessori, 2009).

Montessori (2015) var opptatt av at barna først skulle forstå innholdet i det som ble sagt, og da mente hun det er viktig at pedagogen sørger for å etablere en plattform av respekt, tillit og trygghet i forhold til å kunne åpne seg opp og kommunisere både verbalt og nonverbalt. Å kunne uttrykke seg slik at andre kan forstå, er en drivkraft og en motivasjon for å tilegne seg et språk. Når barnet feiler i å uttrykke seg, oppleves dette som svært frustrerende. Her er det viktig at pedagogen forsøker å forstå og hjelpe barnet, gjennom å snakke tydelig, gi de rette ordene og repetere de ofte og i ulike sammenhenger. Prinsippene er like for tilegnelsen av et andrespråk: I første omgang handler det om lydene, deretter navnene, og til slutt hele språket – med all sin tilhørende grammatikk og setningsoppbygging. (Montessori, 2015).

Montessori (2015) uttrykte hvordan barn tidlig oppdager at alt i omgivelsene har et navn, noe som leder mot en forståelse av at det finnes ulike typer ord – noen indikerer objekter, mens andre ord har en helt annen betydning. Montessori (2012) beskrev tre stegs leksjon som en karakteristisk fremgangsmåte montessoripedagoger bruker i læringssituasjonen med et barn. I første steg introduseres navnet på objektet, for eksempel – dette er en gris. Dette er en hest. Dette er en katt. Ved å plassere objektet ved siden av munnen, vil barnet også kunne se hvordan leppene beveger seg når man uttaler ordet. I andre steg ser man om barnet kan gjenkjenne objektet om man gir barnet navnet, for eksempel – hvilken er katt? Hvilken er gris? Her brukes mye tid for repetisjon gjennom variasjon, og det er en fin anledning for å introdusere nytt språk gjennom formuleringer som – kan du gi meg... kan du gjemme... kan du sette katten oppå hesten.. I dette steget trenger ikke barnet si noe som helst, annet enn å lytte og utføre handlinger relatert til objektene. I tredje steg navngir barnet objektet ved å svare på spørsmålet – hva er dette? Det blir nå første gangen barnet selv trenger å verbalisere navnet på objektet, som det har fått mye tid til å jobbe med på ulike måter (Montessori, 2012).

2.4 Andrespråkteori

Hanne Gram Simonsen hevder at flerspråklighet i seg selv er noe positivt. Det eksisterer mye forskning som viser at barn som lærer flere språk vil utvikle gode kognitive evner, og i den internasjonale forskningslitteraturen er det i dag bred enighet om fordelene ved tospråklighet (Slettholm, 2013).

2.4.1 Cummins isfjellmodell og språkets funksjon

Cummins, sitert i Spernes (2012) har forsket på tospråklighet og betydningen av førstespråket i innlæringen av et andrespråk. Cummins har vært opptatt av å finne en felles plattform for første – og andrespråket, illustrert ved hjelp av den teoretiske modellen med det norske navnet isfjellmetaforen. Fjelltoppene symboliserer språkene som er i bruk hos barnet, mens det under overflaten ligger et fundament som binder toppene sammen. Det vil, uavhengig av hvilket språk som brukes, være en felles kilde for barnets tanker. Om barnet har en god begrepsforståelse på førstespråket, vil det bli enklere å lære et andrespråk (Spernes, 2012). Flerspråklig utvikling som bygger på eksisterende språkferdigheter betraktes som det mest optimale (Cummins, 2007). Det må etableres en grunnleggende tillit mellom de voksne og barnet for å skape en arena som er fruktbar for barnets utvikling av språklige ferdigheter. Det er viktig for læringsprosessen at barnet opplever å bli likt og respektert, og at ferdigheter og evner barnet besitter blir satt pris på (Cummins og Schechter, 2003).

Cummins kommer med to antydninger til hvordan pedagogen bør definere sin rolle ovenfor minoritetsspråklige barn. For å være en aktiv deltaker i å tilegne seg det nye språket, må det skapes en arena der barnet selv kan utforske. Pedagogen må anse seg selv for å være i en læringssituasjon. Dette impliserer at man lærer av barnet om deres bakgrunn, kultur og erfaringer. Det er viktig at barnet opplever en meningsfull kontekst der språket benyttes: Hvordan språket kan brukes for å skape en relasjon med andre mennesker, er kanskje språkets viktigste funksjon (Cummins & Schechter, 2003). Når barn opplever morsmålet som likeverdig, og at deres stemme blir hørt og respektert i læringsmiljøet, vil de kunne delta mer tillitsfullt i læringsprosessene (Cummins & Early, 2011).

2.4.2 En inkluderende, tverrspråklig praksis

Pedagogen har en viktig rolle når andrespråket skal utvikles, og barna må tilbys ferdigheter i å uttrykke seg på en allsidig måte. En praksis som kjennetegnes av et dynamisk, fleksibelt syn på flerspråklighet, omtales av Alstad (2016) som tverrspråklig. Dette handler om hvordan man benytter seg av de språklige ressursene man har tilgjengelig. Pedagoger med kompetanse i de språkene som er representert i barnegruppa, er forøvrig ikke en vanlig situasjon i norske barnehager. Flerspråklighet kan likevel brukes systematisk som ressurs, som et ledd i å reflektere det kulturelle og språklige mangfoldet: Blant annet gjennom å involvere de minoritetsspråklige barna slik at de aktivt fremstår som språkekspert i læringssituasjonen (Alstad, 2016).

Roma Chumak – Horbatsch (2012) studerer språkutvikling og tospråklighet hos barn, og har gjennomført og analysert forskning rundt flerkulturelle barnegrupper i nord Amerika og Europa. I hennes syn kan språkpraksis ved den enkelte institusjon deles inn i følgende kategorier:

- Assimilerende praksis, som henviser til et enspråklig og monokulturelt fokus. Dette innebærer at de minoritetsspråklige barna tas opp i majoritetskulturens språk og kultur.
- Støttende praksis, anerkjenner de kulturelle og språklige forskjellene og ser på morsmålet som en ressurs. Her støttes mangfoldet, men læring av majoritetsspråket er fortsatt et hovedmål.
- Inkluderende praksis, anerkjenner det språklige og kulturelle, og alle barna opplever et språklig mangfold. Det er et tett samarbeid med hjemmet for å fremme den flerspråklige praksisen.

Selv om disse tre kategoriene ikke kan sees som absolutte, men at de til en viss grad overlapper, viser studien at utdanningsinstitusjoner for det meste bruker støttende praksiser, og langt færre betegnes som assimilerende eller inkluderende praksiser. En støttende språkpraksis kan indikere en holdning som overser den flerspråklige kompetansen og ikke imøtekommer behovet for å utvikle begge språkene. For eksempel kan det begrense mulighetene for bruk av andre språk enn majoritetsspråket. Den støttende praksisen har et enspråklig fokus, mens den inkluderende praksisen fokuserer på det flerspråklige. I denne sammenheng vil også barna brukes som ressurs for læring, og flerspråklige ansatte benyttes som samtalepartnere på barnets morsmål der dette er mulig. Litteratur på barnets morsmål brukes i innlæringen, og personalet snakker med barna om de språklige likhetene og

forskjellene (Chumak, 2012). Det er den inkluderende praksisen som støttes av nåværende forskningsbaserte prinsipper på barns tospråklige språkutvikling. Barn som opererer i to rike språkmiljøer kan fint håndtere og skille mellom morsmålet og andrespråket. Morsmålet anses som en viktig del av barnets helhetlige utvikling, og hjelper barnet i sin tospråklige tilegnelse (Tkachenko, Giæver, Bratland & Syed, 2015).

Teori som ligger til grunn for en inkluderende språkpraksis legger vekt på en dynamisk forståelse av flerspråklighet, og kan betraktes som en sosiokulturell tilnærming. Forståelsen anser språk som en sosial hendelse som ikke kan eksistere uten sine brukere, deres gjeldende språkpraksis og miljøet rundt. Representasjoner av språk, for eksempel uttrykt gjennom bilder, materiell og dekorasjoner i barnehagen, sier noe om verdier og prioriteringer i den gjeldende institusjonen (Tkachenko et al., 2015). Den flerspråklige situasjonen i barnehagen kan komme til uttrykk gjennom språkbruk, og synliggjøres gjennom valg som hvor og når det flerspråklige arbeidet skal skje (Alstad, 2016). García (2009) presenterer i denne sammenheng et teoretisk perspektiv som berører språkvalg og syn på språk. Hun skiller mellom en enspråklig (monoglossisk) norm og heteroglossisk norm. I sistnevnte ses språket i sammenheng med omgivelsene, og den støtter bruken av flere språk i opplæringen. García hevder at denne tilnærmingen best tar hensyn til barn som språkbrukere som i ulike faser og kontekster utvikler flere språk samtidig. I denne sammenheng utviklet hun en dynamisk flerspråklighetsmodell som i grove trekk illustrerer hvordan flere språk virker samtidig og til en hver tid overlapper og tilpasses ut ifra behovet. Den flerspråklige kompetansen kan illustreres som et terrengkjøretøy, med evnen til å tilpasse seg uavhengig av terrenget (García, 2009).

I følge Alstad (2016) har arbeid med andrespråk også en sosial og situert karakter. Selv om pedagogers individuelle vurderinger styrer læringssituasjonen, er de ikke fristilt fra de sosiale og kulturelle forforståelsene. I norske barnehager preges læringsarenaen av situasjonsbetinget språklæring, uten mye direkte instruksjon. Med utgangspunkt i læringsaktiviteter med situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språk, presenteres Cummins kvadrantmodell, sitert i Alstad (2016). Modellen ser på spennet mellom aktiviteter som anses for å være kognitivt lite krevende, til de mer krevende situasjonene. Dette illustreres gjennom en vertikal akse. Den horisontale aksen viser i hvor stor grad læringssituasjonen er avhengig av kontekst for å kunne mestre oppgaven. Modellen beskriver på en nyansert måte hvordan barnets språkferdigheter danner utgangspunktet for hvordan læringssituasjonen bør forløpe. Hva som kan beskrives som en kognitivt krevende

læringssituasjon er ikke gitt, men malen er at jo mer støtte som tilbys barnet, jo mindre krevende vil den være kognitivt sett. En fleksibel mangfoldig opplæring, kjennetegnes av at tilgjengelige språklige ressurser brukes som støtte i andrespråkutviklingen (Alstad, 2016). García (2009) presenterer fem ulike kategorier av flerspråklig praksis. Dette kan være at man veksler mellom to språk i læringssituasjonen, eller at de ulike språkene benyttes i forskjellige faser av undervisningen, for eksempel at morsmålet benyttes for å introdusere et begrep, mens man lager en overgang ved å avrunde på andrespråket. Videre kan begge språk benyttes parallelt under hele språkarbeidet, at den språklige interaksjonen foregår på ulike språk, og der arbeidet og pedagogens språklige bevissthet er tverrspråklig (García, 2009). I følge Alstad (2016) forutsetter flere av de overnevnte kategoriene en tilgang på kompetanse på flere språk, enten om det er snakk om pedagogen selv, eller at man henter inn andre språkressurser.

2.4.3 Steven Krashens teori på andrespråktilegnelse

Steven Krashen (2002) legger frem en teori på selve tilegnelsesprosessen av et andrespråk som består av fem hoved hypoteser. Den første hypotesen setter systemene læring og tilegnelse opp mot hverandre. Læring omtales som en prosess der pedagogen har en formell rolle i å gi barna kunnskap gjennom å presentere ord og grammatikk som barna siden forsøker å repetere. Tilegnelse er en mer ubevisst prosess veldig lik den barna gjennomgår når de først lærer seg morsmålet. Barna plukker opp språket gjennom naturlig kommunikasjon med personer i omgivelsene, og gjennom meningsfulle aktiviteter. Tilegnelse av språk viser i større grad bedre langsiktige resultater, og med barn i barnehagealder blir det samtidig mer naturlig å bruke begrepet tilegnelse i relasjon til språkarbeidet. Den andre hypotesen omhandler kontroll, og forklarer forholdet mellom læring og tilegnelse. Kontrollfunksjonen er et resultat av at barnet har oppnådd en forståelse for grammatikken i språket. Kontroll av språket bør ha en mindre betydningsfull rolle i andrespråktilegnelse, og kun brukes til å korrigere større avvik fra normal uttale og for å gi språket et mer forfinet uttrykk (Krashen, 2002).

Gjennom den tredje hypotesen søker Krashen å forklare hvordan andrespråktilegnelse foregår. Her fremheves viktigheten av at den språklige inputen barnet mottar alltid er et skritt foran barnets ervervede språkkompetanse, at den gir mening for barnets virkelighet og kan relateres til barnet selv. Forståelig input er med andre ord basert på barnets nåværende kunnskap, og ett skritt videre – definert som et nivå av språket barnet selv ikke kan ytre, men

som det likevel kan forstå meningen av. Andrespråktilegnelse baseres på kontekst, forklaring og gjenforklaring ved hjelp av andre ord når noe fremstår som uklart for barnet, og med bruk av visuelle hjelpemidler. Barnet må forstå innholdet i det som blir sagt, og samtidig bli utfordret med ord som er ukjente (Krashen, 2002).

Den fjerde hypotesen i teorien omhandler naturlig orden, basert på forskning gjennomført av Dulay og Burt (1974); Fathman (1975), som konkluderte med at andrespråk har en tendens til å utvikles gjennom faser av mer eller mindre bestemt rekkefølge uavhengig av barnets alder, og at tidspunktet barnet blir introdusert for et andrespråk på har betydning for innlæringen. I følge Krashen (2002) inkluderer dette en forberedelsesfase, der barnet absorberer språkets form, men ikke selv produserer ord og ytringer enda. Tidlig ordproduksjonsfase kjennetegnes av at barnet lager enkle ett ords ytringer. Etterhvert vil barnet mestre å snakke i korte setninger, ofte med mange grammatiske feil. Siden blir ord produksjonen sikrere, og mer avanserte setninger trer frem. Det presiseres at dette er samme måten som barnet tilegner seg morsmålet på. Den femte hypotesen omtales som emosjonelt filter. Filteret bidrar til enten å hjelpe eller hindre barnet i tilegnelsen av andrespråket. Variabler som motivasjon, selvtillit og frykt spiller en tilretteleggende, men ikke årsaks givende rolle innen andrespråktilegnelse. Når barnet er lærevillig, har god selvtillit og selvfølelse og er trygg på sine omgivelser, vil det være bedre utrustet til å lykkes i å tilegne andrespråket. I motsatt fall vil det kunne bidra til at barnet skaper en mental blokkering. Denne vil fungere som et hinder mot å kunne gjøre nytte av forståelig informasjon som er ment å støtte tilegnelsen av andrespråket (Krashen, 2002).

2.5 Oppsummering av teorikapittelet

Maria Montessori bidro til utformingen av begrepene stadier, perioder og faser knyttet til barns utvikling, som fortsatt er implementert i pedagogisk planlegging og gjennomføring. Språk betraktes som et grunnlag for læring der kunnskaper og ferdigheter skapes gjennom en sosial interaksjon, noe også Alstad legger vekt på. Montessori påpekte at det auditive språket utvikles før barnet selv produserer ord, noe som må tas hensyn til i språkarbeidet. Barnehagebarnets sinn er unikt med tanke på å absorbere språk. Som pedagog må man være klar over at mennesker i barnets omgivelser kan påvirke den underbevisste konstruksjonen av språket i positiv eller negativ retning. Observasjon fremmes som et viktig verktøy, både for planlegging og vurdering av egen praksis. Trestegsleksjon er samtidig en karakteristisk fremgangsmåte innenfor montessoripedagogikken. Pedagogen skal både formidle språk og samtidig legge til rette for et læringsmiljø som er støttende og aksepterende, og der barnet selv kan utforske språk. Dette vektlegges også av Cummins. Pedagogens rolle er blant annet å søke å forstå barnet, snakke tydelig og repetere ord ofte i ulike sammenhenger. Grunnlaget for all kommunikasjon må være gjensidig respekt, tillit og trygghet, noe også Cummins presiserer. Av Krashen omtales dette som et emosjonelt filter, som har en tilretteleggende rolle innenfor andrespråktilegnelse. Alstad mener man aktivt må benytte seg av ressurser tilgjengelig. Både i den pedagogiske bemanningen, men også de minoritetsspråklige barna bør involveres, noe som støttes av Cummins. Chumak – Horbatsch beskriver inkluderende språkpraksis som anerkjennende med tanke på et språklig mangfold, støttet av nåværende forskning på barns tospråklige utvikling. García hevder at flere språk virker samtidig og tilpasses ut ifra behovet, hvor og når det flerspråklige arbeidet foregår. Alstad beskriver språkinnlæringen i barnehagen for i mange tilfeller å være situasjonsbetinget. I denne sammenheng omtaler Cummins kvadrantmodellen, som viser hvordan barnets språkferdigheter legger grunnlaget for forløpet av læringssituasjonen. Krashen hevder blant annet at den språklige input barn presenteres for, bør ligge hakket foran barnets nåværende kunnskaper.

I dette kapittelet har jeg presentert montessoripedagogisk språkteori med utgangspunkt i barnehagebarnets absorberende sinn, og andrespråkteori med fokus på en ressursorientert og inkluderende praksis. Dette vil videre danne grunnlaget for analysen og drøftingen.

3. Vitenskapsteori og metode

Dette kapittelet har til hensikt å vise hvordan jeg har gått frem for å samle inn data som grunnlag for oppgaven, og redegjøre for de vitenskapsteoretiske premisser som studien bygger på. Først begrunnes valg av metode gjennom å knytte det opp mot vitenskapsteori. Videre vil prosessen med innhenting informanter beskrives, gjennomføringen av observasjon og intervju, og hvordan jeg har gått frem for å bearbeide materialet jeg samlet inn.

Jeg vil se nærmere på reliabilitet og validitet, og avslutte med etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskap og forskning kjennetegnes av at måten man søker etter sannhet på sikrer at resultatene er godt begrunnet (Nyeng, 2012). Vitenskapsteori studerer vitenskapelig aktivitet og kunnskap utenfra, og forsøker å finne svar på hva vitenskap er og bygges på, samt hvorfor noe kan anses som vitenskap (Gilje & Grimen, 1993). Formålet med de vitenskapsteoretiske perspektivene presentert i dette kapittelet, er å begrunne valg jeg har tatt i min studie. Dette ved å belyse kriterier lagt til grunn for kunnskap produsert innenfor samfunnsvitenskap og kvalitativ metode. Jeg vil presentere hvilke vitenskapsteorier jeg legger vekt på, og hva jeg kan oppfatte som kunnskap. Jeg inspireres av postmodernistisk tankegang og hvordan virkeligheten kan forstås som komplekse sosiale konstruksjoner vi søker å fortolke (Postholm, 2010).

Kvalitativ forskning kan drives fram av både empiri og teori. Pedagogikk tar utgangspunkt i å være en praktisk vitenskap der idealet er en veksling mellom praksis og teori (Løkken & Søbstad, 2013). Under positivismestriden var det uenighet om human og samfunnsvitenskapen kan regnes som ekte vitenskap, og i hovedsak var naturvitenskapen modellen for samfunnsforskning. Fenomener som var direkte observerbare ble prioritert, og vitenskapelig teori ble basert på beskrivelser tilsvarende den virkelige verden (Hammersley & Atkinson, 2004). Tjora (2010) antyder at de fleste samfunnsforskere av nyere dato erkjenner behovet for en bredt sammensatt forskning, og at den vitenskapelige metoden må gjenspeile tilnærmingen man har til forskningsspørsmål. Fenomenologien er interessert i hvordan fenomener og situasjoner oppleves av den enkelte, mens hermeneutikken i følge Gilje og Grimen (1993) tar for seg fortolkning av mening. Jeg anser fenomenologien og hermeneutikken som relevante for min studie.

3.2 En kvalitativ tilnærming

En kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt å gjøre fortolkninger på grunnlag av skriftlige eller muntlige kilder (Nyeng, 2012). Kvalitativ forskning i dag fremstår som en vesentlig tenkemåte i forhold til hvordan informasjon om samfunnet kan genereres og analyseres, der målet er å skape en forståelse for et fenomen (Tjora, 2010). Kvalitativ metode får stadig mer oppmerksomhet både i den offentlige og i den vitenskapelige debatten. Både gjennom stortingsmeldinger og i forskningsrapporter presiseres behovet for en økt praksisnærhet til forskningen (Krumsvik, 2014). Formålet med min studie er å se nærmere på hvordan montessoripedagogikken brukes for å inkludere minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager. Det sentrale vil ikke være å generalisere data, men å få frem montessoripedagogenes egne erfaringer og refleksjoner rundt sin pedagogiske virksomhet. Jeg finner derfor den kvalitative metoden best egnet til å besvare min problemstilling. Kvalitativ forskning tar nettopp utgangspunkt i individenes synspunkter (Tjora, 2010).

3.3 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning kan fenomenologi anses som en sosiologisk retning (Tjora, 2012). Verden forstås ikke som enkle årsaksforhold. Handler baseres på sosiale oppfatninger, herunder motiver, regler og verdier mennesker har (Hammersley & Atkinson, 2012). Hovedprinsippene innenfor en fenomenologisk studie er å gi en mest mulig åpen og presis beskrivelse av det man ser, uten å gjøre fortolkninger. Målet er å nå fram til den allmenne essensen som går utover det enkelte fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). I tråd med dette er målet med min undersøkelse å få økt innsikt i informantenes egne refleksjoner. For å få til dette må jeg som Kvale og Brinkmann skriver sette min egen «forhåndskunnskap om fenomenene i parentes» (s.46), gjennom å søke å gjengi så fullstendig som mulig hva informantene selv sier og gjør.

Et fenomenologisk perspektiv blir benyttet for å beskrive språkpraksis i de aktuelle montessoribarnehagene, slik det oppleves av pedagogene.

3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikken baseres i følge Gilje og Grimen (1993) på tanken om at vår forståelse av et fenomen alltid vil bære preg av våre personlige forutsetninger. Ut ifra denne tolkningen presenterte Hans – Georg Gadamer begrepene forforståelse og fordommer. For å kunne tolke et fenomen vil forforståelsen være avgjørende for å vite hva man som forsker skal se etter. Forskeren må rekonstruere informantenes fortolkninger, og gå utover deres selvoppfatning. Samtidig kan man ikke se bort fra informantenes egne beskrivelser av seg selv og verden, omtalt som dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993).

Sammenheng, er et nøkkelbegrep innenfor hermeneutikken. For å skape mening av et bestemt fenomen må det settes i sammenheng med den aktuelle konteksten som fenomenet virker i. Gjennom å se på fenomenet i sin helhet blir innholdet meningsfullt, og det er på grunnlag av meningsfulle fenomener at forskeren kan gjøre fortolkninger. All fortolkning er, i følge Gilje og Grimen (1993), i stadig bevegelse mellom detalj og helhet. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel/spiral, der detaljene gjør at man bedre ser helheten – som igjen påvirker hvilke detaljer vi legger merke til. Gjennom min studie har dette kommet til uttrykk gjennom veksling mellom empiri og teori. Å lese teori har gitt meg briller å se feltstudiet gjennom, og samtidig har det preget utformingen av spørsmålene i intervjuguiden.

På den andre siden har empirien gitt meg en bedre forståelse for teorien jeg har benyttet.

Den hermeneutiske sirkel vil videre fungere som en metodisk tilnærming i analyseprosessen, slik den beskrives av Gilje og Grimen (1993): Når man skal begrunne en fortolkning av helheten, må man vise til en fortolkning av enkeltdeler, og omvendt. Dette kommer til uttrykk gjennom at jeg både har sett på intervjuene som helhet, og på enkelte utsagn.

3.5 Forskningsmetoder

Metode handler om hvordan man har kommet fram til kunnskap, og i følge Guðmundsdóttir (2011) er observasjon og intervju aktuelle forskningsmetoder innenfor kvalitativ forskning. Her legges det vekt på en forståelse av fenomenet, nærhet til informantene og en åpen interaksjon som forholder seg til et fortolkende paradigme. Kvalitativ forskningstradisjon har i følge Guðmundsdóttir (2011) noen karakteristiske trekk, som at det tar for seg et lite, ensartet og begrenset felt. Med dette mener hun at forskeren for eksempel fokuserer på en liten gruppe lærere, i denne sammenheng montessoripedagoger. Schiefloe (2011) støtter

bruken av sosiologiske metoder som intervju og observasjon for å forstå empiriske fenomener. Gjennom å samle inn, fremstille og analysere datamaterialet skapes et grunnlag for både å beskrive, forklare og forstå det vi ser og hører. Jeg vil nå gjøre rede for kvalitativt intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder.

3.5.1 Observasjon

Jeg har valgt å bruke observasjon for å se nærmere på pedagogenes praksis. I følge Schiefloe (2011) har ordet observasjon latinsk opprinnelse og betyr iakttagelse. I praksis handler det om å bruke sansene for å registrere det som skjer rundt oss, og i posisjonen som observatør har man lettere tilgang på flere informanter. Når objektene for studien omfatter sosiale situasjoner med flere aktører, vil observasjon være en metode som hjelper forskeren til å se situasjonen utenfra (Schiefloe, 2011). Observasjon i pedagogisk forstand, handler om å rette fokus mot de bestemte fenomenene man ønsker å få økt kunnskap om. I fenomenologiske observasjonsstudier er fokuset på relasjonen mellom mennesker der man søker å få en forståelse for helheten (Løkken & Søbstad, 2013). På bakgrunn av dette mener jeg at observasjon vil være en godt egnet metode for min studie.

Min rolle har vært det Postholm (2010) omtaler som passiv observatør, en forenklet og mindre tidkrevende observasjonsstrategi. Her unngår man i stor grad de hensyn til forskerens opptreden og evne til å oppnå kontakt og tillit, samtidig som at rollen som ren observatør gjør det enklere å notere underveis (Postholm, 2010). Rollen som ren observatør er valgt helt bevisst. Dette er den mest benyttede og aksepterte formen for observasjon i montessorimiljøer, spesielt når observatøren kommer utenfra. Det er vanlig å bli henvist til et par steder i miljøet man kan veksle mellom å sitte på, og det er ønskelig at observatøren ikke snakker med barna annet enn om barna selv oppsøker kontakt. Som Hammersley og Atkinson (2012) påpeker, kan man da stå i fare for ikke å forstå deltakernes perspektiver. Ved ensidig bruk av strategien som ren observatør, må funnene tolkes på bakgrunn av det som er observert, og på forskerens egen bakgrunnskunnskap. Hvorvidt disse tolkningene stemmer overens med deltakernes respons, vil det ikke være rom for å finne ut av.

Dette har jeg løst gjennom å komplimentere observasjon med intervju for å få frem deltakerens synspunkter. Gjennom å intervju vil man kunne få svar på om antagelsene sammenfaller med deltakerens holdninger og meninger, og på denne måten vil samtidig studien i større grad kvalitetssikres (Hammersley & Atkinson, 2012).

For å kunne kalle noe for systematisk observasjon, innebærer det en skriftlig beskrivelse (Løkken & Søbstad, 2013). I min studie har jeg valgt å benytte meg av feltnotater for å beskrive det som skjer og konteksten det har foregått i, ut ifra hva jeg anså som relevant. Hovedmålet med feltnotater, er i følge Hammersley og Atkinson (2012) å skape et grunnlag for senere å kunne identifisere og utvikle egnede kategorier. Gjennom først å ha tenkt igjennom hva jeg ønsker å se etter – montessoripedagogens rolle som språkmodell og arbeid med andrespråk i praksis, og hvordan flerspråklighet kommer til uttrykk, ga dette et utgangspunkt for observasjonen. Spørsmål jeg noterte ned på forhånd og som jeg ønsket å få mer informasjon om gjennom observasjonene, gikk blant annet ut på hvordan pedagogen forholder seg til de minoritetsspråklige barna i samspillsituasjoner. Hva preger samtalerne, hvordan blir barnets ytringer tatt i mot og hva gjør pedagogen i arbeidet med barnets andrespråktilegnelse? Blir det benyttet noe materiell for å gjøre samtalen mer konkret for barnet på noen måte, og hvilken funksjon har dette i praksis?

3.5.2 Kvalitativt intervju

Schiefloe (2011) hevder at når man ikke på forhånd kan bestemme hvilke variabler som er de viktigste, eller hvilke spørsmål og svaralternativer som er mest relevant, vil et kvalitativt forskningsintervju være hensiktsmessig. Gjennom intervju kan man få utdypet hvordan informantene redegjør for sine holdninger, der de kan komme inn på forhold relatert til sine holdninger som forskeren på forhånd ikke kunne forutsett. Formulering av åpne spørsmål kan gi ny innsikt, og det er mulig å be om utdypninger, forklaringer og begrunnelser. Samtaler gjør det samtidig mulig å komme tettere innpå informantene, og på den måten kan forskeren bedre forstå informantenes situasjon (Schiefloe, 2011).

Dalen (2011) presiserer at kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet når man skal få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver noen sentrale aspekter, som at intervjueren søker å innhente spesifikk informasjon, der målet ikke er å kvantifisere data. Intervjuet søker på denne måten mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden.

I sosiologien er det vanlig å skille mellom direkte og indirekte intervju. Løkken og Søbstad (2013) skriver at en form for direkte intervju kalt personlig intervju, er vanlig å bruke i forbindelse med kvalitativ forskning. Både Dalen (2011) og Tjora (2012) omtaler i denne sammenheng det semistrukturerte intervjuet, som baseres på en relativt fri samtale.

Intervjuformen er knyttet til et fenomenologisk perspektiv, og samtalen fokuseres mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det semistrukturerte intervjuet vel anvendes når man skal søke å forstå intervjupersonenes perspektiver på temaer fra dagliglivet, som i dette tilfellet blir hverdagen i montessoribarnehager. Målet med semistrukturerte intervjuer, er i følge Tjora (2012) å lede informanten mot å reflektere over sine egne holdninger, erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet. Gjennom å bruke åpne spørsmål gis informanten sjansen til å gå mer i dybden på de områdene der de har mye å formidle.

I mitt prosjekt har den semistrukturerte intervjuformen vært malen for gjennomføring, og i forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide som blir nærmere omtalt i eget kapittel. Som Løkken og Søbstad (2013) hevder, kan fordelene med denne typen intervju være at man lettere kan komme til kjernen i det emnet man vil studere. Åpne spørsmål kan lede mot at informanten kommer inn på temaer forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd, og som senere kan vise seg relevant for undersøkelsen. Intervjuene kan i følge Tjora (2012) brukes for å forstå sammenhenger utover det på individnivå, der kvaliteten hviler på tilliten mellom intervjuer og informant. Det må utelukkende fokuseres på de forhold som knyttes til subjektiviteten til informanten. Informanten beskriver sin virkelighet på bakgrunn av sine erfaringer og opplevelser. Alle forhold må på den måten betraktes som subjektive (Tjora, 2012).

3.5.3 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide er hensiktsmessig i struktureringen av intervjuet. Guiden inneholder en liste med spørsmål man ønsker å benytte i intervjuet, og den kan sies å skape rammen for samtalen (Tjora, 2012). Utover de nedskrevne spørsmålene, står intervjueren fritt til å endre på spørsmålsrekkefølgen og stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten skapes en fleksibel arena der både intervjuer og informant kan vinkle samtalen ut ifra sine egne perspektiver (Løkken & Søbstad, 2013).

Før jeg tok kontakt med montessoribarnehagene utarbeidet jeg et førsteutkast til en intervjuguide. I tillegg til innspill fra veileder, fikk jeg to medstudenter og en arbeidskollega til å se igjennom og gi tilbakemeldinger på innhold og ordlyd. Etter relativt mye bearbeiding kom jeg frem til en intervjuguide jeg var fornøyd med, og denne har dannet utgangspunktet for de spørsmålene jeg ville stille til informantene. Noen av spørsmålene ble eksklusive for

pedagogisk leder, da disse omhandlet praksis ute på avdelingene. På samme måte var det noen spørsmål jeg stilte eksplisitt til styrerne. Problemstillingen i oppgaven har fungert som en forankring for spørsmålene og som avgjorde fokusområdet. Tjora (2012) skriver at en intervjuguide er egnet ved gruppeintervjuer, der flere perspektiver kan fremmes gjennom samtalen. To av intervjuene i studien var gruppeintervjuer. I det ene tilfellet var dette styrer og pedagogisk leder sammen, senere intervjuet jeg en styrer sammen med fagkoordinator.

Patton, sitert i Løkken og Søbstad (2013) viser til ulike typer spørsmål man kan stille. Adferdsspørsmål og bakgrunnsspørsmål, handler om informantens erfaringer og kjennetegn som utdanning og yrke. For meg er dette relevant da jeg ønsker å vite mer om de praktiske erfaringene til montessoripedagogene i relasjon til barns andrespråk tilegnelse. Løkken og Søbstad (2013) antyder at man gjennom å stille kunnskapsspørsmål kan avdekke hvor mye intervjupersonen kan om det aktuelle temaet, og hva personen anser for å være fakta.

Disse spørsmålene ble de viktigste i min studie. Selv om utgangspunktet var å formulere relativt åpne spørsmål, har jeg fulgt opp med en del tilleggsspørsmål. Dette for at informanten i en viss grad holder seg innenfor de rammene jeg har satt for intervjuet.

Strukturen på intervjuet kan i grove trekk skisseres ved hjelp av fasene omtalt som oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2012). Oppvarmningsspørsmålene består gjerne av enkle og konkrete spørsmål, beskrevet som adferds og bakgrunns spørsmål. Målet er å få frem aktuelle bakgrunnsvariabler, og samtidig skape trygghet om at informanten behersker situasjonen (Løkken & Søbstad, 2013). Tjora (2012) skriver at gjennom refleksjonsspørsmål inviteres informanten til å gå i dybden ved å gå igjennom egne erfaringer på temaet.

I praksis varierte det litt hvor mye informantene gikk i dybden. I et tilfelle var styrer relativt ny i stillingen, og hun hadde kun lett kursing i montessoripedagogikk. Grunnlaget for å uttale seg ble av naturlige årsaker ikke like sterk ved kunnskapsspørsmålene, og svarene ble mer overflatiske. Informantene generelt var ivrige etter å komme med sine beretninger og det ble relativt lite behov for oppfølgingsspørsmål, annet enn de jeg hadde inkludert i intervjuguiden etter observasjon. Ifølge Tjora (2012) vil avrundingspørsmål bidra til å normalisere situasjonen der man gjerne forteller noe om prosjektets videre gang og hvordan dataene fra intervjuet vil bli brukt. Jeg opplevde gjennomgående stor interesse for prosjektet, og flere uttrykte både mangelen på forskning på akkurat dette temaet i relasjon til montessoripedagogikken. Av noen mottok jeg tips om aktuell forskning og litteratur, noe som har beriket den videre prosessen.

3.6 Gjennomføring av studiet

3.6.1 Utvalg og pragmatiske hensyn

For å kunne gjennomføre kvalitative studier er man avhengig av informanter. Schiefloe (2012) uttrykker at når feltoppholdet er begrenset, når læringsmiljøet skal observeres og pedagogene intervjues, er det fornuftig at studieobjektene har en viss variasjon både i forhold til beliggenhet og personalsammensetning innenfor de felles rammene – som i dette tilfellet er montessoripedagogikken. Jeg ble tipset av en kollega om et utvalg montessoribarnehager med et flerkulturelt fokus i sin barnehage. Fra første epost der jeg introduserte meg selv og mitt prosjekt fikk jeg positiv respons, og etter kort tid med mailkorrespondanser hadde jeg tilgang til to barnehager og fire informanter fra samme storby. Videre i prosessen fikk jeg innpass i nok en barnehage, denne er lokalisert i en mindre by.

Av praktiske og tidsmessige årsaker kan ikke data samles inn fra alle ansatte i de respektive barnehagene. I stedet for å henvende seg til alle, kan man bruke et kriterieutvalg. Et kriterieutvalg kan brukes «for å studere noe som er knyttet til deltakerne, men som kan studeres uavhengig av en på forhånd eksisterende avgrensning» (Tjora, 2012 s.34).

Poenget med et kriterieutvalg, er i følge Schiefloe (2012) for å kunne foreta en viss generalisering til populasjonen (montessoripedagoger).

Informantene tilknyttet de tre barnehagene bestod av tre styrere, en montessori fagkoordinator og to pedagogiske ledere. Fagkoordinatoren har ansvar for faglig utvikling i barnehagen, kombinert med en pedagogisk stilling ute på avdelingen. Jeg kontaktet en montessori trainer og fikk muligheten til å gjennomføre et eksklusivt intervju. I tillegg til mange års erfaring som montessoripedagog i barnehage, jobber personen med å utdanne og kurse pedagoger i inn og utland. Jeg har også hatt mailkorrespondanser med en montessoripedagog og kursholder fra USA. Gjennom et seminar på Internett fikk jeg mulighet til å stille direkte spørsmål til vedkommende. Felles for alle informantene er at de har montessoripedagogisk utdanning eller kursing, og erfaring med minoritetsspråklige barn i en eller flere montessoribarnehager. En andel av informantene består altså av personer med mastergrader og spisskompetanse innenfor tospråklig opplæring, ansatt i høyere stillinger. Av den grunn representerer ikke disse personene helt den kompetansen man kan forvente å finne blant pedagogisk bemanning i montessoribarnehager. Jeg mener likevel at mitt utvalg av informanter utfyller hverandre på en slik måte at budskapet kommer tydelig fram, uten at det gir en feil fremstilling av praksis i norske montessoribarnehager. Tjora (2012) skriver at

hovedregelen for utvalget er å rekruttere informanter som kan uttale seg på en reflektert måte i forhold til det aktuelle temaet, noe jeg mener mine informanter vil ha gode utgangspunkter for å gjøre. Materialet kan ha sett annerledes ut om utvalget var alle ansatte i en eller to barnehager, eller om det ble valgt ut barnehager fra andre bydeler i kommunen for å gjøre sammenligninger. Fordelen med mitt prosjekt er at det samlede utvalget gir et relativt godt bilde av dagens praksis. Materialet gir en viss innsikt i hvordan montessorimetoden kan brukes for inkludering og språkstimulering av minoritetsspråklige barn.

3.6.2 Gjennomføring av observasjon

Før jeg dro ut for å observere, fikk jeg skriftlig samtykke fra alle informantene der de godtok å bli observert. De mottok samtidig informasjon om hva det ville innebære å delta i studien. Jeg besøkte tre montessoribarnhager. I alle tilfellene observerte jeg ute på avdelingene i arbeidsperioden som går fra halv ni på morgenen og frem til lunsj halv tolv, og jeg ble henvist til steder jeg kunne sitte for å observere i de ulike områdene på avdelingen. Jeg benyttet meg av en notatbok for å skrive ned det jeg så og hørte, og en del av disse notatene fungerte som supplement til spørsmålene jeg i etterkant stilte til pedagogene i intervju.

Hammersley og Atkinson (2004) skriver at observasjon er en form for forskning som ikke kan programmeres, og som er full av uforutsigbarheter. I forbindelse med den første observasjonen viste det seg at halve barnegruppa var ute på tur, og dermed ikke til stede på avdelingen. Det påvirket ikke mye, da jeg likevel fikk se pedagogen i arbeid med barna og hvordan hun forholdt seg til det språklige mangfoldet i barnegruppa. I det andre observasjonsstudiet oppstod en ulykke som førte til brudd i rutiner og omrokking av barn og personal. Hendelsen påvirket i en viss grad observasjonstiden, da pedagogen naturlig nok ble opptatt av å ta hånd om situasjonen. Etter observasjonene trakk jeg meg tilbake, så på notatene og føyde til spørsmål ut ifra observasjon. Her skrev jeg også mer utfyllende feltnotater som omfattet kontekst. For eksempel ved overgangssituasjoner der det var tydelig at barnet ikke forstod hva som skulle skje og hvordan dette påvirket interaksjonen, eller når det måtte mye oppklaring til for å forstå hva barnet egentlig mente.

3.6.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble i hovedsak gjennomført på et møterom i de respektive barnehagene. Ved intervju av montessori trainer, ble jeg invitert til å møtes på en kafe, noe jeg takket ja til. I de to første barnehagene jeg intervjuet i, kjente jeg verken til montessoribarnehagen eller noen av informantene fra tidligere. I den tredje barnehagen er jeg kjent med både stedet og informantene. Som montessoripedagog har jeg en felles plattform med informantene, og jeg merket hvordan noe av det som ble sagt forutsatte at vi alle kjente til pedagogikken på forhånd. En gjensidig forventning knyttet til hvem den andre er, vil i følge Tjora (2012) bidra til å legge føringer for kommunikasjonen. Dette kan gjøre at enkelte typer erfaringer og synspunkter tas for gitt. Når slike erfaringer er temaet for undersøkelsen, er det viktig at man bevisst inntar en såkalt naiv posisjon for å få fram informantenes egne betraktninger (Tjora, 2012). I et par tilfeller endte jeg opp med å måtte forklare hvordan såkalte naive spørsmål har relevans for oppgaven. Muligens skjedde dette fordi det ble opplevd som underlig at jeg som er montessoripedagog selv søkte svar på relativt elementære ting.

Ved gjennomføring av intervju er det hensiktsmessig å benytte lydopptak, og det brukes som hovedregel i semistrukturerte intervjuer. Vissheten om at man får med det som blir sagt, gjør at forskeren kan konsentrere seg om å skape god kommunikasjon og flyt i samtalen. Noen informanter kan virke skeptiske til lydopptak, noe som kan føre til at personens ytringer om personlige meninger begrenser seg (Tjora, 2012). Det har for øvrig ikke vært en utfordring slik jeg har oppfattet informantene. Jeg benyttet meg av taleopptak på mobil, og slik jeg opplevde det ble den fort glemt etter hvert som intervjuet kom i gang.

Rammene for et semistrukturert intervju skal i følge Tjora (2012) være avslappet og åpent, der det er lov å tenke høyt og det er rom for digresjoner. Selv om malen er relativt uformell, har intervjueren et ansvar for å sette rammene – det gjelder å få tak i informantens subjektive ståsted samtidig som at man beholder en viss struktur. Jeg startet med å informere om studiens formål, at lydopptak ville bli benyttet, og hvordan jeg ville sikre en trygg oppbevaring av dette og av deres anonymitet.

Løkken og Søbstad (2013) skriver at det vil være anledning til å bruke informantenes beretninger som en kilde til avgrensning av forskningen etter hvert som den trer fram. Informanten kan trekke inn temaer som kanskje ikke var en del av intervjuguiden.

Jeg oppdaget hvordan formen på intervjuet bidro til å belyse nye områder jeg ikke hadde

tenkt over tidligere, gjennom at informantene fikk rom til å ytre sine tanker med et relativt fritt spillerom. Guðmundsdóttir (2011) skriver at når informantene blir stilt et spørsmål må de foreta et utvalg i forhold til hva de skal gjøre rede for, siden de ikke kan fortelle alt som er å fortelle. Informantens oppgave blir å la et utsnitt av sin livsverden komme til uttrykk med ord som gir mening for en som ikke har gjort de samme erfaringene, så man oppnår en felles forståelse for temaet. Utvalget av informanter jeg rekrutterte til studien er alle personer som takket ja på bakgrunn av at de selv opplever å ha noe å bidra med i forhold til temaet inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager. Dette har ført til at jeg i samtlige tilfeller med intervju har opplevd å motta mye relevant informasjon, og gode, reflekterte beskrivelser av deres egen praksis. Med gode fortellere blir det samtidig mulig for meg å gjengi uttrykket på en mer presis måte. Guðmundsdóttir (2011) påpeker at i motsatt fall ender man opp med å skape sitt eget narrativ som enten stemmer, eller ikke stemmer overens med de opprinnelige, indre bildene til informanten. Jeg opplevde at informantene i stor grad var bevisste både i forhold til sine posisjoner som språkmodeller, og sine holdninger til inkludering av minoritetsspråklige barn. Svarene jeg fikk fra informantene bar preg av å være ærlige og reflekterte betraktninger, slik jeg opplevde dem.

I mitt prosjekt har rundene med intervjuer gått over litt tid. Etter den første runden med intervju av en styrer og en pedagogisk leder, har jeg hatt et opphold der jeg har lest litteratur og skrevet på oppgaven. Dette førte til at både observasjon og intervju ble sett med nye øyne. Jeg foretok en ny runde med observasjon og intervju av en styrer og pedagogisk leder, etter redigering og tilspisning av spørsmålene i intervjuguiden. Ved å gå igjennom svarene jeg fikk, oppstod stadig nye spørsmål og behov for å endre ordlyden i spørsmålene. På dette tidspunktet kjente jeg på behovet for å intervjuere personer som kunne uttale seg mer i dybden i forhold til temaet inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager.

Via organisasjonen American Montessori Society, kom jeg i kontakt med en montessoritrainer fra USA som jeg intervjuet via skriftlige mailkorrespondanser.

Videre foretok jeg et intervju av en montessoritrainer som er bosatt i Norge, etterfulgt av en ny observasjon i en barnehage og et gruppeintervju av en styrer og en fagkoordinator. Informasjonen fra disse intervjuene var utfyllende, samtidig som at innholdet i svarene gjentok seg i såpass stor grad at jeg nå bestemte meg for å avrunde intervjuprosessen etter fem intervjuer av totalt åtte informanter. I følge Krumsvik (2014) kan datainnsamlingen avsluttes når ytterligere innsamling ikke lenger gir ny kunnskap, men at den snarere bekrefter den teorien som allerede har blitt utviklet.

3.6.4 Transkriberingsprosessen

Jeg hadde ingen erfaring med transkribering av intervjuer fra tidligere. I transkriberingen av de første to intervjuene skrev jeg ned hver minste detalj av det som ble sagt, alt fra «mm-mm» til kremt. Jeg innså i ettertid at det ikke var relevant for min oppgave å ha med et slikt detaljert bilde, og ved neste anledning skrev jeg i stedet ned så ordrett som mulig hva informantene fortalte, og utelot i større grad ord og uttrykk som ikke hadde direkte betydning for innholdet. Guðmundsdóttir (2011) skriver at de spørsmål som stilles ikke bare antyder hva man ønsker å vite, men at det også kan avdekke hva intervjueren allerede har av bakgrunnskunnskap. Det er lett å tenke at andre har samme oppfatning som seg selv, men det skal være informantene som beskriver sine synspunkter. Egne oppfatninger bør intervjueren i størst mulig grad holde tilbake. Dette er lettere sagt enn gjort når man samtaler rundt et tema som er engasjerende både for intervjuer og informant. Det er likevel noe jeg ble oppmerksom på relativt tidlig i prosessen gjennom å transkribere det første intervjuet. Da jeg lyttet til mine egne kommentarer innså jeg at de fort kunne virke ledende på informanten. Videre i prosessen har jeg derfor bevisst unngått å dele mine egne oppfatninger, og mine innskytelser har i stedet fungert som en oppfordring til å utdype svaret nærmere når jeg så behov for det.

Transkriberingen av de fem intervjuene totalt, herunder to gruppeintervjuer, har resultert i over tretti sider med uredigert data. Selve gjennomføringen av transkriberingen har tatt meg rundt ti timer til sammen, og av naturlige årsaker tok det mest tid i starten. I praksis satt jeg med lydopptakene ved siden av pc'en, og startet og stoppet opptaket etter hvert som jeg skrev ned det som ble sagt. Jeg benyttet meg av taleopptaksprogrammet på mobiltelefonen, og dette har fungert tilfredsstillende bra. Lydgjengivelsen har vært god nok til at jeg hele tiden har hørt hva informantene har sagt, på tross av bakgrunnsstøy som til tider var relativt høy siden et intervju ble gjennomført på kafé. Alle sidene med transkribert data har dannet utgangspunktet for den videre analysen.

3.6.5 Analyseprosessen

For å kartlegge tilstander og sammenhenger slik at man både kan beskrive og forklare de sosiale fenomenene og til en viss grad forfatte en generalisering, er det nødvendig å foreta en dataanalyse. Kvalitativ forskning, anvender i følge Dalen (2011) ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Mitt mål er å beskrive fenomenet ifra det Postholm (2010) omtaler som et deltakerperspektiv. Tilnærmingen baserer seg på hvordan mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet, og på den måten blir virkeligheten avhengig av øyet som ser. En annen forsker med annen pedagogisk bakgrunn enn min egen vil for eksempel kunne tolke funnene helt annerledes.

I følge Guðmundsdóttir (2011) vil analysen starte samtidig med innsamlingen, som en kontinuerlig prosess fram til ferdigstilling av rapporten. Her har jeg hatt den hermeneutiske sirkel som utgangspunkt for å veksle mellom teori og empiri, helhet og detalj i datamaterialet. Metodologi kobler sammen prinsipper og praksis, som er viktig når man skal samle inn og bearbeide data for å svare på forskningsspørsmålene. I følge Schiefloe (2011) vil en fortolkende tilnærming til metodologien være knyttet til kvalitative studier. Forutsetningene for den sosiale virkeligheten beskrives som at samfunnet skapes som et menneskelig produkt gjennom sosiale interaksjoner. Målet er å finne mønstre og sammenhenger mellom de ulike fenomenene. Gjennom kvalitativ metode produseres data som kan beskrives som beretninger og utsagn. For å kunne analysere denne typen materiale, må det foretas en sortering ut ifra tema og hvem det er som har uttalt seg (Schiefloe, 2011).

Tjora (2012) skriver at en informant i første rekke representerer seg selv, men vil videre i analyseprosessen kunne representere et syn eller en posisjon i forhold til det aktuelle temaet. Jeg sorterte svarene ut ifra om det var styrer eller montessoripedagoger som uttalte seg. Videre har jeg skilt mellom enkeltuttalelser og uttalelser som gjentar seg blant informantene. Siden det varierte litt i forhold til hvor mye informantene uttalte seg, har jeg tatt utgangspunkt i de svarene som var mest utfyllende og supplert med svar fra de andre informantene. De gjentakende svarene har blitt lagt mest vekt på i analysen, med noen unntak. Enkeltuttalelser har i hovedsak hatt en utfyllende rolle. Jeg samlet alle svarene jeg fikk på hvert enkelt spørsmål, og så på likheter og ulikheter i de svarene som var knyttet til samme tema. Informantenes uttalelser ble analysert ut ifra de teoretiske begrepene og perspektivene jeg presenterte i kapittel 2.

Fortløpende analyse av innholdet i det jeg har transkribert, har bidratt til ulike endringer og tilføyinger av spørsmål intervjuguiden. Dette kunne for eksempel innebære hvordan jeg la merke til at ordlyden i spørsmål resulterte i upresise svar fra informantene, eller at svarene avdekket nye områder jeg ønsket å finne mer ut av. Løkken og Søbstad (2013) skriver at etterarbeidet er veldig viktig for å fylle ut intervjudataene og for å sette det hele i et perspektiv. Egne fortløpende kommentarer og henvisninger i teksten har hjulpet meg til å beholde tråden mellom empiri og teori. Dette samspillet ga meg en ny forståelse for helheten, og har resultert i den tolkning jeg presenterer i kapittel 4 og 5.

Jeg vil nå ta for meg begrepene validitet og reliabilitet i sammenheng med kvalitative studier, og gå nærmere inn på hvordan det påvirker forskningsprosessen.

3.7 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning relateres validitet til om man har undersøkt det man hadde satt seg fore å undersøke. En studie har validitet dersom den nøyaktig representerer de trekkene ved fenomenet man ønsket å beskrive eller forklare (Hammersley, 1987). Reliabilitet handler om det er klar sammenheng mellom empirien, analysen og resultatene, uten at dette er styrt av faktorer som ikke er redegjort for, som forskerens personlige forutsetninger, eller forstyrrelser i undersøkelsessituasjonen (Tjora, 2012).

Krumsvik (2014) skriver at det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten kan handle om i hvilken grad det kan sies å være sammenheng mellom de ulike metodene som er benyttet gjennom studien. Jeg har tatt utgangspunkt i å observere pedagoger i montessoribarnehager, der fokuset lå på deres praktiske tilnærming til å lære minoritetsspråklige barn norsk som andrespråk. For å få en førstehånds beskrivelse av hvordan pedagogene selv oppfatter og beskriver sin rolle som språkmodell, har jeg gjennomført intervjuer. Gjennom intervjuene har jeg hatt som mål å få bekreftet eller avkreftet funnene fra observasjon.

Krumsvik (2014) skriver at validitetsbegrepet kan deles inn i indre og ytre validitet. Indre validitet ser på sammenhengen mellom forskningsfunnene og virkeligheten. Tjora (2012) skriver at innenfor all type samfunnsforskning vil forskerens engasjement påvirke studien, og det kan på den måten betraktes enten som støy eller ressurs. Har man som forsker mye førkunnskap på det aktuelle temaet, kan dette hjelpe til med å stille presise spørsmål. I mitt tilfelle har bakgrunnen som montessoripedagog bidratt til at jeg lettere har fått tilgang til

informanter. Diskusjoner og samtaler med kollegaer har vært god hjelp, der nye synspunkter og innfallsvinkler har bidratt til å gi oppgaven retning. Min faglige bakgrunn har også gjort at jeg lettere visste hvordan jeg skulle formulere meg i intervjusammenheng, og delvis hva jeg skulle spørre etter. Det har vært en kombinasjon med å lese aktuell litteratur, og vinkle spørsmålene til å angå forhold i den montessoripedagogiske praksisen.

Når den indre validiteten er solid, påvirker det også den ytre validiteten positivt. Den ytre validiteten reflekterer i hvilken grad funnene fra studien kan overføres til andre situasjoner, også omtalt som generaliseringsverdien (Krumsvik, 2014). Generalisering vil i innebære en antakelse om en generell gyldighet basert på funn fra undersøkelser og utvalg, som innebærer en teoretisk og logisk argumentasjon (Schieffloe, 2011). I denne sammenheng viser det til om funnene også gjelder for andre barnehager med samme pedagogiske retning. Hvis man for eksempel undersøker en annen montessoribarnehage med minoritetsspråklige barn, skal man kunne forvente å finne noen av de samme elementene som i studien. Det kan i følge Hammersley og Atkinson (2012) være villedende å hevde at man skal studere et bestemt miljø, fordi det ikke er mulig å gi en uttømmende beskrivelse av noe som stadig er i endring. Et tilfelle som beskrives på en inngående måte vil aldri være helt identisk med miljøet det eksisterer innenfor. Når et tilfelle er et fenomen som kun har blitt sett fra min synsvinkel, vil det være sider ved miljøet som ikke blir vurdert og aspekter ved hovedtemaet som ikke fullstendig vil bli tatt i betraktning og analysert. Det er derfor viktig å være klar over hvordan funnene gjennom observasjon og intervju bare kan ha en delvis generaliseringsverdi, både ut ifra at perioden der studiet ble foretatt er begrenset og at omfanget av informanter er forholdsvis lite. En generell begrensning ved kvalitative studier handler om at kunnskap vanskelig kan generaliseres på bakgrunn av et representativt utvalg (Hammersley & Atkinson, 2012). Dette gjelder også min studie. Mitt mål med studien er ikke at funnene skal gjelde alle montessoribarnehager. Det er likevel en rød tråd som gjelder for alle montessoribarnehager, og funnene kan gi en innsikt i dagens praksis.

På den måten kan studien ha en overføringsverdi i forhold til hvordan pedagoger kan tilnærme seg andrespråk gjennom den montessoripedagogiske metoden.

Reliabilitet i forskningen omfatter i følge Krumsvik (2014) etterprøvbarehet, og hun legger til at dette ikke så enkelt lar seg gjøre innen kvalitativ forskning. Fordi kvalitativ forskning bygger på informantenes livsverden på et gitt tidspunkt, vil det vanskelig kunne bli etterprøvbart i ordets rette forstand. Innholdet i begrepet reliabilitet må derfor tilpasses til den kvalitative metoden når den skal benyttes i kvalitativ forskningskontekst (Krumsvik, 2014). Svarene til informantene gjenspeilet deres kunnskap om temaet på det tidspunktet jeg foretok intervjuene. Hva de ville svart på et intervju i en senere sammenheng, vil nødvendigvis kunne forandre seg. Jeg mener at jeg har sørget for å samle svar fra pedagoger med ulik samlet kompetanse og erfaring, og at dette kan bidra til å styrke reliabiliteten i studien.

Krumsvik (2014) skriver at ekstern reliabilitet handler om hvorvidt studien kan sies å gjelde for andre personer i samme stilling og yrke. Overført til intervjusituasjonen, vil ekstern reliabilitet i praksis kunne handle om intervju spørsmålene er tydelige og konkrete nok, hvor ledende spørsmålsformuleringene er, i hvilken grad forskeren ivrer etter å bistå informanten i å formulere et svar, og om ordlyden forskeren bruker er forståelig for informantene. Noen informanter vil kunne vegre seg for å gi uttrykk for at de ikke forstår innholdet i formuleringen, dermed må forskeren ha ansvar for å kvalitetssikre dette på forhånd (Krumsvik, 2014). I noen tilfeller fikk jeg inntrykk av at informanten ikke helt forstod hva jeg spurte om, ut ifra at svaret ble noe diffust og blikket til informanten flakket litt. I disse tilfellene omformulerte jeg spørsmålet slik at informanten bedre fikk grep om innholdet. Resultatet ble et mer utfyllende svar, og informanten fremsto som mer sikker. Intervju spørsmål der man bruker tvetydige begreper svekker ifølge Krumsvik (2014) både validiteten og reliabiliteten i en studie dersom feiltolkningen ikke ryddes opp i fortløpende. Høy bevissthet i forhold til å sikre reliabilitet både i forhold til forskeren som person, i transkriberingsprosessen og i analysearbeidet, bidrar til å unngå metodiske fallgruver. Jeg har forsøkt å begrense bruken av tvetydige begreper i spørsmålsformuleringene, og i stedet bedt informantene selv fortelle om hva de legger i de ulike begrepene. Dette for å få et innblikk i deres holdninger og verdier.

3.8 Etiske betraktninger

Observasjon og intervju som metoder er prinsipielt forskjellige fra hverdagssituasjoner og samtaler, på den måten at maktbalansen vil være skjevfordelt mellom informantene og meg som forsker. Som Kvale og Brinkmann (2009) antyder, oppstår etiske dilemmaer som følge av de komplekse forholdene forbundet med å utforske enkeltpersoner for så å offentliggjøre dem. Av den grunn vil etiske betraktninger være viktige, og jeg vil her gå nærmere inn på ulike etiske utfordringer og refleksjoner.

Før jeg satte i gang med feltstudiet sendte jeg en søknad om godkjenning til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD, se vedlegg), der formålet med studien ble presentert. I forbindelse med gjennomføringen av en feltstudie kreves i tillegg et informert samtykke, noe som innebærer at deltakerne må få tilstrekkelig utfyllende og nøyaktig informasjon om forskningen i forkant. Informantene ble gjort klar over retten til å trekke seg fra studien når som helst, uten at det ville få konsekvenser for dem (Postholm, 2010). Informantene ble også informert om min taushetsplikt, og at deres ytringer vil bli behandlet konfidensielt. Av den grunn har jeg valgt å omtale informantene ved hjelp av nummer. Ved å sikre anonymiteten til informantene mener jeg at deres integritet ivaretas på en respektfull måte.

I rekrutteringen av informanter har jeg både benyttet meg av helt ukjente personer, og personer jeg kjenner til fra tidligere. Hvorvidt et samtykke kan betraktes som frivillig eller tvunget, kan blant annet avhenge av om jeg som forsker har forsøkt å overtale informantene til å delta. For å gjøre prosessen mest mulig ryddig sendte jeg ut en epost til styrerne der studien ble beskrevet, hvem som var målet for observasjon og intervju, og med forespørsel om deltakelse. Jeg fikk siden skriftlige tilbakemeldinger om samtykke til deltakelse, og navnet på personene som hadde sagt seg villige til å delta i studien. Da jeg gikk inn på avdelingene som observatør, var alle ansatte – inkludert assistenter og personer med yrkespraksis, gjort klar over årsaken til min tilstedeværelse. Selv om de ansatte er klar over at forskning pågår, kan det likevel hende at deltakerne glemmer dette ettersom de blir bedre kjent, for eksempel gjennom tiden som brukes i feltet eller gjennom intervju. Hammersley og Atkinson (2012) antyder at dette kan bidra til å begrense reaktiviteten, noe som faktisk kan være hensiktsmessig for utbyttet av feltstudien.

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler et etisk spørsmål jeg opplever som spesielt relevant for min studie; «hvordan kan forskeren unngå... overidentifisering med sine intervjupersoner, og slik forhindre at det kritiske perspektivet går tapt?» (s.87). Siden jeg selv er yrkesaktiv montessoripedagog ved siden av å være student, er jeg daglig i et miljø der jeg jobber med barn ut ifra de montessoripedagogiske prinsippene. Jeg er allerede positivt innstilt til denne pedagogikken, og mitt utgangspunkt er en nysgjerrighet til hvordan pedagoger kan bruke språkarbeider med minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager. For meg har det dermed blitt av stor viktighet stadig å minne meg selv på hva mitt mål med studien er, være kritisk i mine analyser, og åpen for at jeg kan ende opp med et resultat som peker i en annen retning enn hva jeg selv tenkte i utgangspunktet. Å jobbe mye med ikke å la min egen førkunnskap prege mine funn, er i følge Kvale og Brinkmann (2009) viktig ved fenomenologiske studier. Dette har også blitt viktig for meg gjennom hele prosessen med observasjon og intervju.

Selv om jeg har stilt med åpne kort i feltstudien, har det vært vanskelig for meg å fortelle alt om forskningen til informantene. I begynnelsen handlet dette om at jeg selv ikke helt visste hvilken vei studien ville ta, og mine uttalelser ble derfor relativt generelle. Jeg visste at temaet ville omhandle inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager, og at fokuset lå på voksenrollen. Hvilken retning studien ville ta meg videre, var jeg for øvrig ikke helt sikker på enda. Selv om denne etter hvert åpenbarte seg for meg, var jeg tilbakeholden med å formidle informasjon som kunne påvirke adferden til observasjonspersonene på en slik måte at det kunne ødelegge for forskningen. For eksempel lot jeg være å fortelle at jeg ville se nærmere på innholdet i dialogen mellom pedagog og barn, hvordan de ville håndtere eventuelle utfordringer som oppstod, hvordan pedagogen jobbet for å styrke språkforståelsen til barnet, og i hvilken grad barnet ble bistått. Hadde jeg gjort det, kunne jeg ha lagt føringer for hvordan pedagogen skulle opptre, og dermed ville jeg ikke fått et korrekt bilde av pedagogens praksis.

Personalet i barnehagen har i følge Løkken og Søbstad (2014) et ansvar for å vurdere om det er greit å la en fremmed komme inn på avdelingen for å observere. I det ene tilfellet med observasjon av de yngre barna, ble jeg bedt om å vente tre måneder før jeg kunne komme på observasjon. Begrunnelsen gikk ut på at det var mange nye barn på avdelingen, og de anså det som viktig at barna var trygge på de voksne og de nye omgivelsene før en utenforstående skulle inn å observere. Det ble også lagt til grunn at det ville være mest hensiktsmessig for meg som observatør å vente til barna var mer normalisert.

På denne måten mente de at det ville det være lettere å se hvordan den pedagogiske praksisen fungerer til vanlig. Siden oppgavens fokus er på montessoripedagogisk tilnærming til andrespråktilegnelse snarere enn grunnleggende tilknytning mellom barn og voksen, så jeg ikke noe poeng med å motstride dette argumentet, og sjansen ville antageligvis være større for en vellykket observasjon dersom jeg ventet litt.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra observasjoner og intervjuer. Målet er å få pedagogenes synspunkter på hvordan de mener inkludering av minoritetsspråklige barn fungerer i montessoribarnehager, og hvordan de oppfatter sitt arbeid med andrespråk i barnehagen. I tilknytning til dette ønsket jeg blant annet å finne mer ut av hvordan språkmiljøet var utformet, herunder pedagogenes språkpraksis. Et av mine forskerspørsmål var: Hvordan oppfatter og beskriver montessoripedagoger sin rolle som språkmodell? Her ønsket jeg å finne ut av hvilke ønsker og tanker de har for arbeidet med minoritetsspråklige barn, hva de mener kjennetegner en god samspillsituasjon, og hvilken rolle pedagogen har i forhold til barnet i denne sammenheng. Videre ønsket jeg å finne ut av hvordan montessoripedagoger definerer sitt arbeid med flerspråklige barns språkutvikling, og hvordan språklæringssituasjoner i andrespråkarbeidet brukes og forstås. Med dette ville jeg gå mer inn på montessorimetoden som verktøy og se nærmere på pedagogenes utførelse.

Jeg ønsket å se nærmere på hvordan flerspråkligheten kommer til uttrykk på avdelingene, og om det var noe med utformingen eller innholdet som reflekterte mangfoldet i barnegruppa. Informantene ble også spurt om sine holdninger tilknyttet morsmålets plass i barnehagen, og hvordan de vil plassere montessoripedagogikken i dagens flerkulturelle samfunn.

4.1 Informantenes bakgrunn

Gjennom min studie har jeg rekruttert totalt tre styrere og fem montessoripedagoger, som alle er tilknyttet en montessoribarnehage. At jeg valgte å ta med styrerne er fordi de i tillegg til montessoripedagogisk utdanning muligens kan bidra med et større perspektiv på inkludering av minoritetsspråklige barn. Styrernes utdanning var for informant 4 og 6 bachelor som barnehagelærere, med videreutdanning innen montessoripedagogikk. Informant 2 har grunnutdanning som barnevernspedagog, med videreutdanning innen pedagogikk, og montessorikursing. Montessoripedagogenes utdanning er for informant 3, 5, og 7 basert på en bachelorgrad som barnehagelærer, informant 1 har bachelorgrad i psykologi med tilleggs fag i pedagogikk. Informant 8 har montessorikursing for alderen 0-3 og 3-6. Alle har en videreutdanning som montessoripedagoger. Informant 5 og 7 har mastergrad i montessoripedagogikk, og informant 7 og 8 har videreutdanning som montessori trener. De sistnevnte har også selv gått i montessoribarnehager da de var barn.

Styrernes erfaring i administrativ stilling i montessoribarnehager varierer noe. Informant 2 var nyansatt, informant 4 har to års erfaring, og informant 6 har nærmere ti år som styrer. Pedagogenes jobberfaring er i alle tilfeller relativt lang, fra ni til over tjue år i montessoribarnehager. Alle har erfaringer med minoritetsspråklige barn i aldersgruppen 3 til 6 år, flere har i tillegg erfaring med de yngre barna. Informantene har mye samlet erfaring med barn som har kommet i barnehagen og ikke kan snakke norsk, der barnehagen ble det første stedet de møtte det norske språket. Montessoripedagogenes og styrernes egne morsmål varierer fra spansk til filippinsk, amerikansk, polsk, tysk og norsk.

4.2 Representasjon av minoritetsspråklige barn i barnehagene

Fordelingen av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehagene varierte noe. I barnehage 1 var kun tre av barna etnisk norske, mens de resterende seksten barna kom fra andre land.

I barnehage 2 var omtrent halvparten av barnegruppa fra andre land enn Norge, og i den siste barnehagen var det snakk om cirka ti prosent som var minoritetsspråklige.

I to av barnehagene var antallet minoritetsspråklige barn relativt stabilt, mens i en barnehage har antallet økt de siste årene. Informantene beskrev et variert bilde med tanke på hvor mange i foreldregruppa som ikke er i direkte nabolag med barnehagen, men som kjører dit eksplisitt for å ha barnet i en montessoribarnehage: I barnehage 1 og 3 er majoriteten av familiene i geografisk nærhet til barnehagen. I barnehage 2 uttrykte informantene at det er veldig få som er i gåavstand til barnehagen, og at det er to familier som tar t – banen for å komme fram fordi det ikke er noen montessoribarnehage i deres kant av byen.

4.3 Styrernes tanker om det profesjonelle ansvaret for å møte familier med minoritetsspråklig bakgrunn

Barn er prisgitt de voksne som er i barnehagen, og det fremstilles av informantene som viktig at styrere er bevisste på å legge gode føringer for hvordan de ansatte skal samhandle med barna. Å ha fokus på at vi alle er forskjellige, og at vi skal respektere alle uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn; «*om vi alle viser respekt for hverandre får vi en bedre verden*» (informant 6). Med hvilke barn som skal tas inn i barnehagen, mener informant 6 at «*som styrer i privat barnehage sitter man på ganske mye makt i forhold til hvem vi skal ta inn. Da er det viktig å se på det som positivt å ha varierte kulturer i barnehagen, og ikke tenke – nei, deg vil jeg ikke ha inn her*».

I kontakt med de minoritetsspråklige foreldrene gir flere av styrerne uttrykk for viktigheten av ikke å ta det for gitt at de alltid forstår hva som menes. De fleste foreldre får en omvisning i barnehagen før tilbud om plass, og informant 6 sier at «*mye av grunnlaget for et godt samarbeid legges der, egentlig*». De fleste informantene beskrev foreldregruppen som bevisste, og i to av barnehagene har de valgt å prioritere plass til de med særskilt interesse for montessoripedagogikken. Informant 4 forteller at «*i montessoribarnehager gir vi barna muligheten til å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter veldig tidlig, og mange foreldre velger oss bevisst på grunn av det*». Informant 6 sier: «*Jeg har hørt fra foreldre flere ganger at måten montessoribarnehager drives på, og at vi har fokus på respekt for det enkelte barn, gjør at de føler seg trygge på å sende barnet sitt hit*». Informant 5 uttrykker at «*montessori har en plass i enhver kultur*» hvorpå informant 6 legger til «*og den er religionsnøytral*». Informant 4 forteller at foreldrene i hennes barnehage er inne til en samtale før barnet får plass, så de vet hva de søker på. Informant 7 syntes hun ser et mønster i montessoribarnehager med tanke på at det er mange foreldre med ulik kulturell bakgrunn som velger denne typen barnehage, også de som har bodd i Norge i mange år. Hun uttrykte det slik:

«Montessoripedagogikken har et godt fotfeste mange steder i verden, og er veldig verdenskjent. På flere måter kan dette kjennes tryggere for noen av de familiene som kommer utenfra, fordi det er internasjonale føringer for hvordan barnehagene skal drives» (Informant 7).

4.4 Informantene om montessoripedagogikken

Flere av informantene beskrev pedagogikken som at den retter seg etter de utviklingsmessige behovene til barn. At barn gjennom oppveksten har ulike utviklingsmessige behov, både mentalt sett og fysisk. Det er en vesentlig forskjell mellom barnehagebarn og skolebarn, og mellom småbarn under tre år og over tre år: *«Som pedagogisk metode streber montessoripedagogikken etter å møte disse ulike behovene, det vil si at oppover i barnehagen endres både voksenrollen og miljøet, fordi også barna endrer seg»* (Informant 7). Med barnets potensiale til å tilegne seg et språk uttaler samme informant seg på følgende måte:

«Innenfor vitenskapen omtales barnets hjerne som plastisk. Barn har en utrolig evne til å tilegne seg alt mulig, også språk – spesielt under seks års alder. Innenfor språk er det visse egenskaper som kommer til uttrykk gjennom de ulike stadiene i barnets oppvekst. Dette kan handle om at barnet opp til 6 til 8 måneders alder er det man omtaler som verdensborgere, de kan lage enhver lyd som hører til ethvert språk. Kort tid etterpå begynner de å fokusere på lydene i sitt eget språk, og begynner å øve på dem. Det er en unik periode fram mot skolealder der barnet uten anstrengelse kan lære flere språk samtidig, og feilfritt – det vil si uten aksent, og i tillegg tilegne seg et skriftspråk. Denne sensitiviteten gjør at barn har veldig lett for å lære, og samtidig blir veldig tiltrukket av det å lære. Når barn hører noen snakke, en sang eller fortelling, så vil de høre på og være med. Når de ser ord så begynner de å spørre – hva er det? Det er altså noe som gjør barn veldig tiltrukket av denne typen stimuli»
(Informant 7).

Montessorimetoden er i følge flere av informantene godt egnet til å fremme språkutviklingen til minoritetsspråklige barn fordi den er veldig målrettet og gjennomtenkt. At man har et ferdig opplegg som er rikholdig, anses av flere som en stor fordel. En informant forteller:

«I tradisjonell barnehage som jeg har jobbet i tidligere var det veldig sånn – nå skal vi alle.. Det var ikke så mye en-til-en samspill som jeg i mye større grad opplever at jeg har med barna i montessoribarnhagen. Det gjør også at vi møter dem bedre i forhold til språket, der de er» (Informant 4).

Videre forteller informantene at man innenfor montessoripedagogikken kan jobbe med språk på en konkret måte, og at dette bidrar til en positiv tilnærming til språkarbeidet:

«I montessoribarnhager bruker vi mye konkreter. Siden alt er konkret materiell, så har alt et navn. Ta for eksempel det sensoriske materialet. Her får de (barna) mange konsepter konkret, som gjør at de får en god forforståelse. Stor og liten, lett og tung, ru og glatt. De får et visuelt forhold til språklige begreper. Det er viktig ikke bare for minoritetsspråklige barn, men for alle sammen» (Informant 1).

I følge noen av informantene bidro Montessoris legebakgrunn til å forme pedagogikken på den måten at blant annet observasjon ble viktig for henne: *«Observasjon var noe hun tok med seg direkte fra legegjerningen»* (Informant 7), og i følge en annen informant omtalte Montessori selv pedagogikken som en vitenskapelig rettet. Informant 7 forteller videre:

«Både Montessori selv og datidens aktører oppfattet arbeidet hennes som vitenskapelig begrunnet. Hun gjorde eksperimenter gjennom å prøve ut materiell og metode sammen med barna, og evaluerte dette underveis. Om denne tilnærmingen ikke kom direkte fra hennes legebakgrunn, så ut ifra hennes interesse for naturfaget og naturvitenskapen. Montessoris bakgrunn som lege påvirket også synet på hvordan man skal støtte barnets språkutvikling, gjennom at hun hadde et fokus på observasjon – pedagogen skal støtte barnet der de er. Ikke bare å krysse av for måloppnåelse og kompetanse, men bruk av observasjon som grunnlag for hva pedagogen skal gjøre videre, finne ut av hva barnet trenger og hvordan man kan støtte det. Montessori visste ikke så mye om hjernen som vi vet nå, men hun så hva barna gjorde og knyttet det til deres utvikling som hun antok også foregikk i barnets hode, og at det derfor også ville være ulike behov. Hun gikk vitenskapelig til verks gjennom først å se på de ulike stegene i språkutviklingen. Først er det for eksempel substantiver og verb, etter hvert kommer også adjektiv og adverb og det følger et skjema uansett hvilke barn i verden man snakker om. Derfor er også språkarbeidet i barnehagen bygget opp på denne måten»

Informantene er enige i at montessoripedagogikken gir like muligheter for alle barn til å utvikle språkferdigheter. Mitt inntrykk er at det er en høy bevissthet blant informantene med tanke på språkarbeidet; *«uavhengig av barnets forutsetninger vil man kunne fange opp de som er mer sjenerte eller de som ikke snakker så mye, og man har veldig konkrete måter å jobbe med dette på»* (Informant 7). Gjennom å ha presentasjoner og tre timers arbeidsøkt, kan man i følge informantene alltid variere mellom store grupper, små grupper, enkeltbarn, par – alt ettersom hva som passer det enkelte barnet.

Noen av informantene har opplevd familier som ikke ønsker at man skal gjøre noe ut av de språklige og kulturelle ulikhetene i barnehagen, fordi de tenker at barnet skal lære norsk og norsk kultur – og resten tar de seg av hjemme; *«det er viktig å være sensitiv i forhold til dette, og ha en dialog i forhold til hvorfor de ønsker det og hvorfor barnehagen skulle ha et ønske om for eksempel å feire deres kultur like mye som alle andres»* (Informant 7).

4.4.1 Språkmiljøet i montessoribarnehagene

Flere av informantene bruker ord som rikt og rikholdig i beskrivelsen av språkmiljøet på 3-6 års avdeling. Det finnes mye arbeid for muntlig språk – med samtaler, fortellinger, og konkret materiell på begrepsinnlæring og symbolspråk som omhandler læring av bokstaver, skriving og etterhvert lesing. I tillegg eksisterer materiell som gjør barnet kjent med mønstre i språket gjennom grammatikken: *«Det er ikke sånn at – i dag har vi om bokstaver. Språkmateriell er tilgjengelig for barna hele tiden. Og barn lærer av hverandre; en 2,5 åring kan sitte og høre på en seksåring som jobber med lesing, og de blir veldig inspirert av det»* (Informant 6). Videre presiserer en av pedagogene at *«bare ved å være i miljøet vil barna automatisk lære. De tar inn informasjon gjennom å være med andre og lytte til andre»* (Informant 5).

Det flerkulturelle aspektet kan i følge informantene representeres på mange måter inne på avdelingen. Hvilke bøker man har på bokhylla, bilder på veggen, maten man lager, sanger man synger, fortellinger og historier kan være fra forskjellige kulturer: *«Når man befinner seg i en flerkulturell verden, er det relevant å vite noe om dette»* (Informant 7). Det ble samtidig trukket frem at man ikke trenger å ha minoritetsspråklige barn i barnehagen for å ha fokus på det flerkulturelle. Informant 1 legger til:

«Å ha barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn er en veldig fin anledning å lære mer om andre språk og kulturer. For barn blir det mer konkret når familien til et av barna kommer fra India for eksempel, det gjør at barna har noe visuelt å knytte opp mot landet India»

Hvordan atmosfæren er i den enkelte barnehage, kan man få et inntrykk av bare ved å se seg rundt og ta inn omgivelsene. Allerede i møtet med garderoben kan verdiene til de ansatte komme til syne, for eksempel gjennom hvordan barnas garderobeplass er navnet.

Ved å skrive barnets navn både på norsk og morsmål, kan ulike skriftspråk synliggjøres.

I barnehage 1 hadde de valgt å skrive foresattes navn under barnets navn og bilde. På denne måten kom det fram om barnet har en eller to foreldre av utenlandsk opprinnelse.

Bøker som er tilgjengelige for barna kan gjenspeile holdningene de ansatte har til det flerkulturelle, fordi bøker synliggjør for barna at det eksisterer mange ulike skriftspråk.

For barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil det å kunne se og gjenkjenne bokstaver på sitt språk, både virke identitetsbekreftende og samtidig stimulere til lesing og skriving. Jeg fant lite eksempler på bøker som hadde annet skriftspråk enn norsk og engelsk, men i en barnehage hadde de et materiell som lærte barna primærfargene på kinesisk.

Hvilken kultur som gis verdi i barnehagen kan synliggjøres gjennom det som er valgt av interiør, materiell og bilder. For eksempel kan kunst uttrykke et kulturelt mangfold, både gjennom motiv og med menneskene som er avbildet. Jeg opplevde at det var litt forskjellig hva som hang på veggene i de ulike montessoribarnehagene. Kjente kunstverker med menneskelige motiver var representert, samtidig var barnas egne arbeider godt synlig – i ett tilfelle var barnas navn utgangspunktet for en veggdekor, der barna selv hadde valgt om de ville dekorere med maling, farger, trykk eller stikksøm. Informant 1 forteller at *«det er viktig at barna kjenner stolthet over hvem de er»*.

Ulike kulturelle identiteter kan gjenspeile seg i barnehagenes utvalg av materiell, musikk, bøker og puslespill. Å fremheve mennesker med ulik hudfarge og kulturell tilknytning i materiellet som er tilgjengelig for barna, vil kunne fungere som gode rollemodeller både for barn med majoritets – og minoritetsbakgrunn, fordi det utfordrer stereotypiske holdninger. Synliggjøring av det språklige mangfoldet, kom i en av barnehagene til uttrykk gjennom at betydningsfulle ord på de ulike språkene som var representert i barnegruppa, stod skrevet på en plakat. Informant 5 forteller *«det handler om bare å vise hvordan et ord kan høres forskjellig ut, uavhengig av om det er barn på avdelingen som snakker språket eller ikke»*. Ulike nøkkelord og hvordan man teller til ti var oversatt til flere språk som fransk, engelsk, tysk og spansk: *«At man lærer seg noen standardbegreper som god dag, hadebra, takk, vær så god, og så videre på ulike språk viser barnet at vi er opptatt av deres språk, og det er viktig å gjøre i tillegg»* (Informant 7).

4.5 Montessoripedagogens rolle

Flere av informantene ga uttrykk for at pedagogens rolle som språkmodell handler om å gi nye ord og begreper tilknyttet en bestemt situasjon eller sammenheng. Slik jeg forstår det var de opptatt av at samtalen med barnet gjenspeiler noe som er her og nå, gjerne i sammenheng med noe de begge kan se. Informantene uttrykte viktigheten av å isolere begreper og at ordstrømmen ikke blir for lang. Det kan handle om å benevne ting i hverdagssituasjoner, eller at man i garderobesituasjonen er bevisst på å benevne det barnet tar på seg, for eksempel – dette er en jakke. Jakken kan du legge her. Det ble av flere lagt vekt på samtalen som redskap i å tilnærme seg andrespråket: *«Vi må gå i samtale med barnet. Da er det veldig viktig at vi ikke bare presenterer et arbeid, men at vi hele tiden snakker med dem og har fokus på å benevne ting»* (Informant 1). Informant 7 forteller:

«Å bruke kroppsspråk som peking og gestikulering kan være god hjelp, men først og fremst handler det om å benevne og sette ord på det man gjør, være bevisst på nøkkelord og unngå for lange setninger. Her har man igjen bruk av substantiv og verb. På en måte blir det litt som man jobber på småbarnsavdeling når barn skal lære språket for første gang. Minoritetsspråklige barn lærer det nye språket nå for første gang».

Gjennom observasjon i garderoben hørte jeg en informant snakke med et minoritetsspråklig barn om hva de ulike plaggene heter, og relaterte det til hvor på kroppen de skulle være. Barnet forsøkte seg på å gjenta ordene, og hun fikk oppmuntring av pedagogen. Informant 6 fortalte at *«i montessoribarnehager hjelper vi ikke barnet mer enn nødvendig. Det gjelder påkledning, og det gjelder med språk også. De må få tid til selv å prøve, og vi kan oppmuntre dem. Vi korrigerer ikke».*

En informant beskrev forskjellen i voksenkontakten med minoritetsspråklige barn og de øvrige barna som at pedagogen bruker mer sammenhengende tid med enkeltbarnet med minoritetsspråklig bakgrunn; *«dette handler om å følge barnas behov»* (Informant 1).

I en av barnehagene observerte jeg hvordan pedagogen la vekt på førkunnskapene det minoritetsspråklig barnet alt hadde om ord og begreper, og som hun bygget videre på; *«vi skal gi barna den virkelige verden, og da må vi gi dem de rette ordene»* (Informant 6). Pedagogen gjentok ordene i flere sammenhenger, og unngikk lange og uttømmende setninger. Hun benyttet seg av et språkmateriell, og dette bidro til å skape et felles fokus og noe visuelt de begge kunne forholde seg til; *«man lager et bilde i hjernen når man holder i noe»* (Informant 5). Det var i hovedsak pedagogen som snakket, men barnet kom med

enkeltord og virket til å lytte oppmerksomt til det som ble sagt. Flere av informantene vektla bruken av et rikt og presist språk; «*språk stimulerer til mer språk*» (Informant 6). Flere av informantene ga uttrykk for at når man får inn et minoritetsspråklig barn på 3-6 års avdeling som ikke kan språket, må man gå tilbake noen steg; «*vi må benevne alle ting mer tydelig, og isolere begreper*» (informant 7).

Gjennom observasjon la jeg merke til hvordan informant 1 brukte mye tid i lag med et minoritetsspråklig barn på cirka fire år. De satt og snakket sammen og så i en bok, og pedagogen pendlet mellom bordet og hylla for å bringe inn nye konkreter i samspillsituasjonen. Informanten hadde selv følgende å si om situasjonen i etterkant:

«Et av de barna jeg jobbet med i stad er en av de som ikke har så mye norsk utenfor barnehagen. Så nå er det et fokus på at han får en del en-til-en tid med materiell sammen med en pedagog. Det er bare oss, det er bare han og en av pedagogene som har den tiden, heldig for han. Vi ser at han ikke får den samme muligheten hjemme. De bruker ikke norsk i det heletatt. Gutten kan streve litt med det sosiale. Han har et veldig godt utviklet språk – men ikke på norsk» (Informant 1).

Generelle kjennetegn på pedagogen som språkmodell i en montessoribarnehage handler i følge flere av informantene om at man er veldig språkbevisst. Informant 7 uttaler seg på følgende måte:

«Pedagogen er en rollemodell for språk, vi skal snakke tydelig og ikke bruke babyspråk. Vi må sørge for at barnet kommer borti mange ulike typer språk – litteratur, dikt, sang, konversasjon og dagligtale. Fordi barn har en sensitivitet for språk må man være bevisst på at man gir mange begreper, og dette innebærer at pedagogen må være forberedt».

Av kjennetegn på pedagogen som språkmodell på 3-6 års avdeling, trakk informant 7 frem følgende:

«Det er viktig å være klar over at barn i alderen 3 til 6 år har morsmålet sitt på plass, og at de er ordsamlere. Med dette menes at de er opptatt av nye ord de ikke allerede kan. Som pedagog må man gi dem mange ulike ord, for eksempel navn på ulike geometriske former, blader, verdensdeler, land – de er interessert i alt. Og man skal være bevisst på at ingen ord er vanskelige for barn, fordi de har en unik evne til å tilegne seg språk» (Informant 7).

Flere av informantene uttrykte viktigheten av at pedagogen også lærer barna de sosiale reglene;

«i relasjon til språk kan dette handle om ord vi ikke sier til andre, ord man ikke sier i en viss sammenheng, og når vi er i en sosial sammenheng hender det at man ikke skal snakke, men lytte i stedet for. Alle disse sosiale reglene er viktig å lære barna når det kommer til språk og konversasjon» (Informant 7).

Hvorvidt rollen som språkmodell er annerledes overfor minoritetsspråklige barn, så gir flere informanter uttrykk for at den i utgangspunktet ikke er det, men at man må ha følerne ute med tanke på hva barna eventuelt ikke forstår: *«Det kan hende at barna er med og nikker, men ikke skjønner innholdet»* (Informant 3). *«Noen ganger må ting tydeliggjøres gjennom å bruke gester, og at man gjentar visse nøkkelord slik at barna kan forstå hva som skjer»* (Informant 7). En annen uttrykker følgende:

«De minoritetsspråklige barna hører at vi snakker norsk, og de vil gjerne være en del av gruppa, det er helt naturlig for mennesket. For å bli en del av gruppa må de også snakke norsk, og da blir det helt naturlig for dem å prøve seg på å snakke norsk også. De prøver seg ikke mye på de språkene de vet at vi ikke kan, det er også ganske interessant. Vi så det på en gutt som ikke snakket norsk, at han i begynnelsen var veldig frustrert og trakk seg litt unna. Da en av de ansatte begynte å snakke hans språk med ham, viste han en tydelig lettelse, åpnet opp og ble mer med. Hverdagen forandret seg for han da han opplevde å bli forstått. Det gjør barna trygge» (Informant 4).

Måten pedagogen kan introdusere norsk som et andrespråk på i denne perioden, er i følge flere av informantene gjennom bruk av sang. Informant 7 forteller at det er forsket på at med sang er det ofte lettere å si ordene enn gjennom dagligtale, og på den måten kan sang være et fint sted å begynne. Informant 1 legger til at *«sang i seg selv er et slags språk for barna, og det blir en positiv måte å øve språket på»*.

Informant 7 forteller at;

«som pedagoger og bevisste språkmodeller må vi alltid se på språket som vår arv, og at det er vår plikt å gi det videre til barna. Det er ikke noe vi skal være likegyldige ovenfor, og det er ikke noe vi ønsker at barna skal være likegyldige ovenfor».

Å vekke begeistring og kjærlighet til språket fremstilles som viktig av mange. At man er glad i språket på mange ulike måter, og lar seg fascinere av det. Det trekkes frem viktigheten av å sørge for at barn i fremtidige generasjoner fortsatt leser bøker, noe som kan oppmuntres gjennom å bruke innlevelse og forskjellige stemmer når man leser: «Å innrømme ovenfor barna når det er bøker, fortellinger eller dikt man synes er spesielt vakre, spennende eller fine. Det gir barna en opplevelse av at dette er noe spesielt» (Informant 7). Det anses av informantene som viktig å vise interesse og begeistring når man gjør språkarbeid med barna, gjennom å invitere til undring og fremheve ting som kanskje er litt rart. At man tydelig viser interesse når man holder på med høytlesning. «I forhold til minoritetsspråklige barn er dette vel så viktig, i tillegg til å vise begeistring for et annet språk» (Informant 4). «Vise ovenfor barnet at det språket hun snakker er spennende. Legge merke til forskjeller og likheter – du kaller det for dette, jeg kaller det for noe annet, de ordene var veldig like eller ulike» (Informant 6).

I spørsmålet om hvor opptatt en montessoripedagog bør være av at barn selv snakker, svarer flere av informantene at man i første omgang ikke har et veldig fokus på dette. Informant 8 utdyper:

«A part of the brain is called the wernicke's area. This part helps us understand language... The bronca's area of the brain is different. This is the part that causes us to speak the language... A lot of times, what many teachers do is that they try to make the child use the bronca's area, trying to make the child repeat after them. We've seen that over time, this method doesn't work as well... We have to focus on getting the child to understand us first. So you have to develop a relationship with the child, get their trust and being able to communicate with them non-verbally as well as verbally. Once they do that, they can search to understand what you're telling them. My understanding is that Montessori classrooms are perfect for this».

Flere av informantene virket opptatt av at man alltid må passe på at barn føler seg komfortable med sitt språk, gjennom å finne ulike måter å sørge for at barna føler de har noe å si. At de blir lyttet til og at de får lov til å si noe. «Siden behovet kan være veldig individuelt, betyr det nødvendigvis ikke at man skal bruke samlingsstund til å få de sjenerte barna til å si noe, men at man som voksen sørger å snakke med alle barna i løpet av en dag» (Informant 7).

Viktigheten av å følge barnets tempo trekkes frem. Informant 4 forteller:

«Vi har et barn der begge foreldrene er fra ulike land, og i tillegg snakker de engelsk med barnet. Her blir norsk nærmest et fjerdespråk for barnet. Barnet har vært her i barnehagen i to år, og forstår alt vi sier – ikke noe tvil om det. Det har kommet noen ord av og til. Plutselig i går kom det en full setning, og vi har ikke presset henne i det heletatt. Vi har snakket med foreldrene og beroliget dem med at dette kommer. Når det først kommer blir det en eksplosjon. Hun har ikke snakket fordi hun ikke vil, det er bare noen barn som trenger tid. Så vi presser ikke dem i det heletatt, men vi sikrer oss at alt fungerer i forhold til at de begynner å forstå hva vi sier, at de kan ta en beskjed, og at språket utvikler seg selv om barnet ikke snakker så mye. Jeg vet at noen er opptatt av dette, og sier – kom igjen, jeg vet at du kan. Det gjør vi aldri her. Barnet jeg snakker om synger under samlingsstund, og det er helt rent norsk. Vi skal ikke presse, men samtidig være observante på at barnet ikke henger etter».

Informant 8 beskriver arbeidsrutinen i en montessoribarnehage som følger – barnet velger et arbeid, tar det med til et teppe eller et bord, jobber med det, og setter det tilbake på hylla. Her er det mange anledninger for pedagogen å repetere ord på andrespråket, for eksempel ordet teppe:

«First you point to the rug and say – take the rug, put the rug here, unroll the rug, and take this work to your rug. When working with the child say – put this here on your rug, or – put this there on your rug... Through this you've mentioned rug I don't know how many times... Maybe two or three times later you can say get a rug, and he'll walk right over to them... He doesn't understand everything you say, but he's beginning to understand the meaning of what you're telling him» (Informant 8).

Under en samlingsstund jeg fikk delta i, viste informant 1 fram et ark som var fylt ut av et av barnas foreldre. Her stod det informasjon om betydningen av barnets navn, og hvorfor de hadde valgt akkurat dette navnet. Gjennom intervju med pedagogen i etterkant, kom det frem at hensikten var at barna skulle oppleve stolthet over sitt eget navn og opprinnelse, og at mangfoldet blant barna skulle fremstilles på en positiv måte.

Den språklige og kulturelle kompetansen kan synliggjøres både gjennom formelle og uformelle aktiviteter. Slik jeg har oppfattet informantenes holdninger til det flerkulturelle aspektet, blir det ikke utelukkende noe som markeres ved spesielle begivenheter, høytider eller internasjonal uke, men snarere en naturlig del av barnehagens hverdag. Barn lærer ord på ulike språk via tilgjengelig materiell, og både minoritetsspråklige barn og deres familier ble i flere av barnehagene brukt som ressurser i det å lære bort ord på sitt språk; kulturelle innslag som sang eller dans, og matlaging ved ulike anledninger.

Informant 8 uttrykker at i montessoribarnehager vil barnet ha mer interesse for arbeidet fordi det selv kan velge hva det vil jobbe med, hvor ofte og hvor lenge. Dermed vil barnet bli mer mottakelig for språket som blir brukt i sammenhengen. Han presiserer at det på 3-6 års avdeling er god tid – en tre års syklus betyr mindre stress over å lære barnet en ferdighet for raskt. Tid ser ut til å være et nøkkelord i flere av informantenes beretninger om barnets språkutvikling. Informant 6 forteller at *«selv om vi vet hva barnet skal si, så fullfører vi ikke setningen for dem. Vi kan i stedet oppmuntre gjennom å spørre – mener du det sånn, eller slik?»*. En annen av informantene snakket om viktigheten av å gi barn tid til selv å finne de rette ordene, om det så måtte ta noen minutter før han kommer dit hen:

«Ofte i dagens samfunn er det slik at vi hjelper barna å fullføre setninger så det skal gå fortere. Si du har et barn som ser på deg og sier – i går gjorde jeg... og stopper igjen og igjen. Når vi voksne ser at barnet strever med formuleringen er det viktig at vi er stille. Kanskje ser noen av de andre barna på oss og lurer på hvorfor vi ikke prøver å gripe inn. At vi gir barnet tid til å få det ut, for de formuleringene som skjer i hjernen er så viktig. Og det hjelper så mye for tryggheten og språkutviklingen» (Informant 5).

4.5.1 Flerspråklige pedagoger

Flere av informantene mener at det generelt er vanlig å ha en viss bestand av flerspråklige ansatte i montessoribarnehager. En formulerer seg på denne måten:

«Det er mange utenlandske arbeidstakere som har montessoripedagogisk utdanning og som kommer til Norge. Mange montessoribarnehager, kanskje enda mer i andre land i verden, ønsker å være flerspråklige. Romania, Russland og Kina, vil for eksempel alltid ha engelsk som andrespråk i barnehagen. Dette handler om bevisstheten rundt barnets evne til å lære flere språk når de er små, at de kan begynne å lære seg et andrespråk med de rette språklydene og liknende. I noen tilfeller kan det hjelpe barnet med å begynne å snakke det andre språket» (Informant 7).

Med viktigheten av at pedagogen snakker ordentlig, og hvilke konsekvenser aksent og mangler ved språket kan ha for barnas språkinnlæring, uttrykker flere av informantene at man kanskje ser det tydeligst i forhold til foreldre og barn. Skarrer for eksempel mor så gjør ofte barnet det også. Ikke nødvendigvis for alltid, men gjerne i barnehagealder. Det samme gjelder med dialekt; ofte snakker barnet samme dialekt som foreldrene i begynnelsen, og legger siden om til den majoritetsbefolkningen snakker. Informantene beskriver sistnevnte som relevant, men ingen hindring for språkinnlæringen. Om barna plukker opp noen ord eller måte å snakke på fra en ansatt som ikke har norsk som morsmål, vil ikke feil eller mangler bli vedvarende fordi de lever i et samfunn der majoriteten av befolkningen snakker språket. Informant 7 forteller:

«Å ha flerspråklige ansatte som ikke snakker rent norsk er derfor ikke så farlig, til og med vil det være bra for barna i den verden vi lever i nå i dag. At barna opplever hvordan disse menneskene som kanskje ikke snakker helt som man pleier, er mennesker som kan noe, som er i autoritet – det er ikke bare assistenter men også pedagoger, og at dette blir vanlig. Barn kan kanskje påpeke at du sier sånn og sånn, eller bemerker ord de synes ble sagt på en morsom måte, men det er bare naturlig for dem fordi de legger merke til det som er annerledes. Det er ikke vondt ment. Aldri har jeg hørt et barn si – du snakker ikke ordentlig».

Informant 6 mener at *«samtidig bør vi (barnehagene) være bevisste på at vi har en viss andel ansatte som har norsk som morsmål, i forhold til å være gode språkmodeller som lærer dem korrekt uttale på norsk»*. Informant 5 fortsetter tankerekken med å si at *«de minoritetsspråklige barna som kommer hit er sårbare. De trenger også ansatte som kan gi dem korrekt uttale, fordi barnehagen for noen er det stedet de hører mest norsk»*. En annen av informantene gir uttrykk for at *«vi har veldig tro på at barnet lærer best ved å høre godt språk også»* (Informant 1).

En flerspråklig montessorilærer bør i følge noen av informantene gi presentasjoner i sitt eget språk – uavhengig av om det finnes barn fra denne språkgruppen i barnehagen: *«For barna vil det være interessant å høre for eksempel navn på fargene på norsk, på spansk, på engelsk – og ellers hverdagsspråket, ikke bare begreper knyttet til materiell»* (Informant 3). *«Jeg har sett mange eksempler på at dette fungerer godt i montessoribarnhager i andre land»* (Informant 7).

På spørsmål om de barna som trenger det får tospråklig assistanse, kom det frem at i flere tilfeller blir tospråklige assistenter som allerede var ansatt i barnehagen benyttet, spesielt i tilvenningsperioden av et minoritetsspråklig barn: *«I fjor hadde vi en medarbeider som er fransk. Og barnet som ikke snakket godt norsk er både fransk og russisk. Så i en periode snakket hun mye fransk til han»* (Informant 1). Selv om det var lite og i flere tilfeller ingen bruk av tolk, så flere av informantene det som en ressurs å besitte et personale med ulik språklig bakgrunn. Det tospråklige personalet ble, slik jeg forstår det, av flere brukt som ressurs i å fremme inkludering av barn med minoritetsspråklig bakgrunn, uavhengig av om barnet var på den tospråklige assistentens avdeling eller ikke. Informantenes tanker om det vil være forskjell på hvordan en tospråklig kontra en etnisk norsk ansatt møter barn med minoritetsspråklig bakgrunn, svarte flere at det kan være det. At det kan være lettere for dem å sette seg inn i og forstå den situasjonen det er å ha kommet til et sted og ha en annen bakgrunn, og et annet språk: *«Det vil være lettere for den tospråklige ansatte å sette seg inn i situasjonen, men det er mange etnisk norske som vil møte de på en veldig god måte også»* (Informant 2). *«I bunn og grunn handler det om å være bevisst i møtet med et annet menneske»* (Informant 4).

4.6 Informantenes tanker om inkludering og mangfold

Informantene beskrev begrepet inkludering som å innlemme noen i et fellesskap. «*At noen i begynnelsen står litt utenfor, men der majoriteten gjør sitt ytterste for at personen skal bli en del av fellesskapet*» (Informant 7). I denne sammenhengen tenkte alle primært på barn som kommer fra andre land, som kommer til Norge og skal inkluderes i det samfunnet vi lever i – herunder språket, vanene og kulturen: «*Barn og voksne har godt av å møte et mangfold*» (Informant 1), og «*samfunnet i dag er mangfoldig, og barnehagen bør gjenspeile samfunnet*» (Informant 7). «*Om man går gjennom barnehage og skole og bare møter etnisk norske vil det gjøre noe med personlige holdninger og verdier*» (Informant 3). Informant 4 uttrykker det slik:

«Å møte et mangfold av ulike språk og kulturer gjør noe med deg. Om man har blitt vant med dette fra barnehagen vil man bli en mer inkluderende person. Når barn møter andre barn fra ulike kulturer i virkeligheten og ikke bare gjennom film, blir det mer nært for dem og de får et personlig forhold til det – mammaen hennes er fra Kina, for eksempel».

Det ble trukket fram viktigheten av å sette pris på forskjellighet, at man viser hverandre respekt og finner en god måte å være sammen på uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn; «*man skal feire mangfoldigheten, og sette fokus på å forstå den andre*» (Informant 3). Styrerne presiserte i tillegg at deres viktigste oppgave i denne sammenheng er det overordnede ansvaret for å se til at alle familier føler seg velkommen i barnehagen, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn. Informant 4 hadde følgende å si:

«Ansvaret styrere har for inkludering av minoritetsspråklige barn er stort. Det handler ikke bare om å inkludere barnet, som i mange tilfeller faktisk kan være den enkleste biten. Foreldre som ikke har bodd så lenge i Norge – å inkludere dem i den norske barnehagehverdagen kan være utfordrende, men samtidig utrolig viktig. Når vi tar vare på foreldrene tar vi også vare på barnet».

Begrepet mangfold ble videre beskrevet av informantene som at både voksne og barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn kommer sammen i et fellesskap. Mangfold ble betraktet som en ressurs av flere av informantene, med en presisering om at «*det er flott med et mangfold i barnehagen, og at barna opplever å vokse opp sammen med barn med ulike språklige og kulturelle bakgrunner*» (Informant 3).

Flere uttrykte at det kan forebygge fremmedfrykt med tanke på at man blir vant til at vi er ulike, og at man lærer seg å respektere andre for den de er: *«Barn, foreldre og personalet skal representere det mangfoldet som vi er omgitt av i vårt samfunn, herunder mennesker fra forskjellige språklige kulturer og nasjonalitet»* (Informant 7). En av informantene presiserte viktigheten av at de minoritetsspråklige barna føler trygghet i å vise hvem de er, og at de blir møtt av personalet på en god måte. På dette tidspunktet slo hun over til sitt eget morsmål:

«In Montessori, the child is not repressed in any way; they can breathe in the environment around them without being looked at as different. Rejection of a child is like the seed for violence later in life. When you see violent people in the media there is often a history of rejection, or that they were told they didn't fit. In Montessori, everybody fits. So there's more ability to grow» (Informant 5).

4.6.1 Morsmålets plass i barnehagen

Informantene beskriver hvordan morsmålets plass i barnehagehverdagen handler om barnets mulighet til å ha ett språk de kan uttrykke seg helt og holdent på. Å uttrykke følelser og tanker kan være på barnets morsmål, men det kan også være andre språk avhengig av barnets språklige bakgrunn. I forbindelse med hvordan flerspråklighet kommer til uttrykk i praksis, fortalte en informant at *«flerspråklighet brukes i en - til en kommunikasjon, men også mye i smågrupper, i forbigående samtaler, eller i samlingsstunder. Sånn her og nå situasjoner, det er jo mange av de i barnehager»* (Informant 1). Hvorvidt man i barnehagen har mulighet til å stimulere barnets morsmål, kommer veldig an på hvilken språklig bakgrunn barnet har, og påfølgende hvilke språk som er representert blant de ansatte. Informant 3 uttrykte det slik:

«Om man har et spansktalende barn og en spansktalende ansatt så kan man jo gjøre masse på spansk. Har man derimot et barn med en språklig bakgrunn ingen av de ansatte kan, så får man ikke gjort så mye mer enn å vise respekt for barnet».

Jeg oppfattet det som at flere av informantene anså det som viktig å vise til barna at det er fint at vi er forskjellige, og at dette innebærer at noen har et annet morsmål enn seg selv.

En informant uttrykker seg på følgende måte:

«Vi ser at barna trives når vi snakker deres språk også. Jeg synes personlig at å vise interesse for deres språk er viktig, men dette kan gå litt på person. Av og til teller vi på spansk for eksempel. Eller jeg spør – hvordan sier du dette på fransk? Vi synger bursdagssanger på forskjellige språk, ut ifra de kulturer som vi har i barnegruppen. Så de også føler seg velkommen. Og de liker det når vi prøver oss på deres språk. Viktig å vise til barnegruppa at de minoritetsspråklige barna kan komme med de bidrag som de har, og ikke blir trykket ned» (Informant 1).

Informantene virker til å være enige i at det i alle tilfeller er viktig å passe på at barna føler seg komfortable i flerspråkligheten, og at man skal respektere barnets morsmål.

En informant forteller om hvordan hun mener man som pedagog bør forholde seg:

«Jeg tror ikke dette i det heletatt går på bekostning av at barnet lærer norsk. Jeg tenker at det gir trygghet og er med på å forsterke både norsk og morsmål. Og barna setter pris på det – du kan si noe på mitt språk. Spesielt i begynnelsen kan dette med trygget være viktig, at det er noen her som snakker mitt språk. I samling hender det vi synger sanger på de ulike språkene som barna representerer. Målet er ikke at de skal lære det, men at barna skjønner at for eksempel lille Petter edderkopp, som er en sang barna kjenner godt til, kan høres helt annerledes ut på et annet språk. Å bevisstgjøre barna litt i forhold til at dette er mitt språk, sånn høres det ut, her er ditt språk, det høres sånn ut. Vise i praksis at vi respekterer det og gir barna en følelse av at dette er fint – du er heldig som kan flere språk, snarere enn holdningen om at – nå er vi i barnehagen, nå snakker vi norsk» (Informant 4).

En informant hevder at «barna som går i montessoribarnehage gis et godt grunnlag for å utvikle andrespråket systematisk før de skal over i skolen. Det er viktig at minoritetsspråklige barn omgis av mennesker som snakker norsk gjennom at de er i barnehagen – gjerne hver dag og over lengre tid» (Informant 7). Når barnet kommer over i skolealder blir det i følge informantene vanskeligere, barnet må bruke sin innsatsvilje og andre læringsmetoder for å tilegne seg andrespråket, og det krever mye mer. Informant 4 legger vekt på følgende:

«Å beherske språket er veldig viktig. Det er mye som faller på plass når barnet forstår innholdet i språket, og å ikke henge med gir store konsekvenser for barnet over i skolen. Det er en viktig jobb vi har i barnehagen med å få begreper på plass og nærmest bade barna i språk. Hull i språkutviklingen fram til seks års alder gir hull videre i opplæringen også».

4.7 Minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager

At inkludering av minoritetsspråklige barn vil bidra til å endre praksis i montessoribarnehager i framtiden, har informantene i utgangspunktet få holdepunkter for: «Jeg synes at den måten vi jobber på i montessoribarnehager bidrar til å inkludere alle mennesker. Det er for alle» (Informant 5). «Alle barn er forskjellige og har ulike behov, også språklig. Det er helt naturlig for barna at vi jobber med språket på ulike måter, og da blir ingen sett på som forskjellig eller annerledes» (Informant 6). En annen deler sine tanker på temaet:

«Kanskje vil det føre til at man blir enda mer klar over hvor bra det er å ha en metode som støtter barns språkutvikling, og at folk generelt vil gå mer ut med montessoripedagogikken i media, nå som gode måter å innlemme mangfold i barnehagepraksisen på har blitt et stadig mer aktuelt tema. Med snakkepakken, og ellers alt som settes i gang av kurs og tiltak, kan vi som montessoribarnehager fortelle at – dette gjør vi allerede, og har gjort i ganske mange år nå. Om det er noen som vil høre om hvordan vi gjør det kan vi gjerne dele» (Informant 7).

Flere av informantene gir uttrykk for at alle barnehager, ikke bare montessoribarnehager, må ta det flerkulturelle i betraktning og finne ut av hvordan man best skal innlemme dette i den pedagogiske praksisen, og at «det handler kanskje mer om hvor barnehagen er lokalisert, mer enn bare at det er en montessoribarnehage» (Informant 3). Montessorimetoden anses av informantene som stadig aktuell for å lære barn et andrespråk. Måten man jobber med språk på beskrives som universell, «og metoden støtter alle deler av språkinnlæringen – både muntlig språk, skriftlig språk og gjennom arbeid med grammatikk og setningsoppbygging, som alt gjøres i barnehagen» (Informant 7). Språkarbeidet beskrives som en utforskning som gjør barnet oppmerksom på mønstrene i språket, og videre fører til at barna legger merke til mønstre andre språk har. Montessoripedagogikken omtales som rikholdig, der «ingenting trengs å legge til eller tas vekk fordi den ikke foreldes. Stimulering av muntlig språk og begrepsinnlæring er evigvarende på mange måter» (Informant 7). En annen informant uttrykker seg på følgende måte:

«Maria Montessori var forut for sin tid. Hennes pedagogikk ble innført på tidlig 1900 tallet, og fortsatt er det høyst aktuelt nå, slik jeg ser det. Hun jobbet kanskje ikke så mye med minoritetsspråklige barn, men likevel med barn som trengte litt ekstra støtte» (Informant 6).

Informant 5 legger til; «*Montessori hadde kanskje ikke så mange minoritetsspråklige barn, men mange av de samme utfordringene eksisterte på hennes tid. Prinsippene er fortsatt de samme, det spiller ingen rolle hvem som kommer inn i barnehagen*». Informant 6 fortsetter:

«Jeg synes nesten montessoripedagogikken er mer aktuell nå enn det den var for hundre år siden. Bare de siste femten årene har det skjedd mye i forhold til innvandring til Norge. Viktig at man kan snu tankene om fremmedfrykt til positiv nysgjerrighet».

Noen av informantene forteller at flerspråklighet er et hyppig diskusjonstema i andre land, «*det snakkes om at andrespråket til barnet ikke bør betraktes som et minoritetsspråk, og hvordan man skal innføre dette i barnehagehverdagen*» (Informant 7). I denne diskusjonen er det i følge informantene viktig ikke bare å snakke om språk, men at det også dreier seg om at mennesker er flerkulturelle. «*Barn som kommer fra en annen kulturell bakgrunn er både flerspråklige og flerkulturelle, og opplever ulike måter å gjøre ting på*» (Informant 4).

En annen informant forteller:

«Dette trenger ikke handle om religion eller store kulturelle forskjeller, men for eksempel bare at en spansk familie har en annen kultur enn en norsk familie. Man kan si at begrepet flerkulturell er så mye mer enn bare språk, og det er mye vi ikke vet enda. Mennesker har blandet seg rundt på jordkloden i århundrer, men det er først nå at folk har begynt å tenke grundigere gjennom hvorvidt flerspråklighet er et problem eller en ressurs. Og i vår verden har man kommet mer og mer fram til at det er en ressurs å være flerspråklig, og at bare å snakke ett språk anses nærmest mer som et problem. I de senere årene har man gått bort ifra tanken om at flerspråklige barns språkutvikling blir forsinket av å lære et andrespråk, eller at man først må lære ett språk før det andre kan introduseres. Det er så mange ting man har funnet ut ganske nylig at kun er myter, og ikke sant. Barn klarer helt fint å lære flere språk samtidig, og i noen tilfeller ser man kanskje noen forsinkelser, andre ikke, noen barn lærer mer på det ene språket enn det andre, men i det store og hele som voksen vil det ikke spille noen rolle. Som personal er det viktig å jobbe med disse tingene og sørge for at man er oppdatert» (Informant 7).

4.8 Oppsummering

Montessoris bakgrunn som lege preget utformingen av pedagogikken, og den fremstilles som målrettet, konkret, aktuell og vitenskapelig. Informantene gir uttrykk for at barn i montessoribarnehager tidlig får et visuelt forhold til språklige begreper. Språkmiljøet på 3-6 års avdeling beskrives som rikholdig. Informantene snakket om barnehagebarns utrolige evne til å kunne lære, og til å tilegne seg flere språk samtidig. Viktig å bygge opp et forhold preget av tillit og gjensidig kommunikasjon. Pedagogen som språkmodell skal gi nye ord og begreper i en her – og – nå situasjon, og samtalen brukes som et redskap. Arbeidsrutinen i en montessoribarnehage åpner for flere anledninger til å gjenta ord og begreper, og to suksessfaktorer omhandler aspektet med fri vilje og god tid til å erverve ferdigheter på naturlig vis. Pedagogen må være ekstra språkbevisst i møte med minoritetsspråklige barn. Mer sammenhengende tid med enkeltbarn, der utgangspunktet for arbeidet er barnets førkunnskaper. At man i første omgang ikke er veldig opptatt av at barnet selv snakker, begrunnes med at metoder som i stor grad fokuserer på dette ikke gir best resultat. Flerspråklige ansatte kan ha en viktig rolle. Det er positivt at barn opplever mennesker med ulik språklig bakgrunn i ulike stillinger. Samtidig må minoritetsspråklige barn også høre korrekt uttalelse av ord. Inkludering beskrives som en innsats for at barna blir en del av fellesskapet. Mangfold beskrives som en ressurs i seg selv, at Norges samfunn er mangfoldig og at barnehagen bør gjenspeile samfunnet. Det betraktes som en ressurs å være flerspråklig: Barnets morsmål må få en naturlig plass i barnehagehverdagen, og barnet skal føle seg komfortable i flerspråkligheten. Dette går ikke på bekostning av at barnet lærer norsk.

5. Drøfting

På bakgrunn av beskrivelsene og analysen i de foregående kapitlene, vil jeg her drøfte det jeg anser som sentrale aspekter ved inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager og andrespråkarbeid, slik det forstås av pedagogene.

5.1 Det montessoripedagogiske synet på språktilegnelse og andrespråkarbeid

Montessoripedagogikken ble til i en tidsepoke der den medisinske forskningen hadde kommet relativt langt, likevel presiserte informantene at det er mye vi vet om hjernens funksjoner og forbindelser i dag som på den tiden gjensto å bli oppdaget. Montessori (2015) søkte svar på hvordan språksenteret i hjernen fungerer og utvikles. En informant uttrykte at Montessori ikke hadde like mye kunnskap om hjernen som vi har i dag, men gjennom å observere barnas adferd knyttet det opp til prosesser i hjernen. Ut ifra dette konstaterte hun at barns behov er ulike, og at det vil være pedagogens ansvar å imøtekomme disse. Funn gjennom intervju peker i retning av at modernismens universelle tankegang fortsatt ser ut til å være dominerende innenfor den montessoripedagogiske barnehagediskursen. Montessori (2006; 2015) beskriver både utviklingen av språksenteret i hjernen, og språkapparatet som grunnlag for sine pedagogiske valg. Flere av informantene omtaler stadier i beskrivelsen av språkutviklingen, for eksempel snakket de om at det innenfor språk er visse egenskaper som kommer tydeligere til uttrykk gjennom ulike stadier av barnets oppvekst. En av informantene ga uttrykk for at Montessori var forut for sin tid med tanke på å innføre en pedagogikk og metode som fortsatt anses for å være dagsaktuell. At innholdet i det montessoripedagogiske språkarbeidet er like anvendelig i dag som for hundre år siden, og at pedagogikken på mange måter er evigvarende.

Informantene betraktet Montessoris vitenskapelige metode som inspirert av legegjerningen og naturvitenskapen. Stevens (1913) omtalte Montessori som doktor i sin artikkel. Det vitenskapelige paradigmet avgjorde i følge informantene også det metodiske valget med observasjon. At hun gjennom observasjoner og arbeid med barn, foretok analyser og generaliseringer som blant annet førte til utformingen av en utviklingsteori rundt barns språkutvikling. På bakgrunn av dette utviklet Montessori språkmateriell som har dannet basisen for det man mer eller mindre finner i alle montessoribarnehager.

Informantene ga uttrykk for at montessoripedagogikken gir like muligheter til alle barn med tanke på å utvikle språkferdigheter, og at metoden støtter alle deler av språkinnlæringen. Utgangspunktet for læringssituasjonen er at barn kan ha vidt forskjellige måter å lære på, der samspillet mellom barnet og språkmaterialet i en sosial interaksjon vil være avgjørende for vellykket læring. Golden (1994) skriver at faktorer som påvirker innlæringen av et nytt språk kan være vekslingen mellom muntlig og skriftlig form, den pedagogiske metoden, morsmålets plass og bruken av barnets morsmål. Det trekkes frem av informantene at fortrinnet med montessoripedagogikken er at den er gjennomtenkt og målrettet, man har et pedagogisk opplegg som er veldig rikholdig og derfor ikke trenger å legge til så mye. Informantene opplever en gjennomgående høy bevissthet rundt språkarbeidet der de jobber. Uavhengig av barnets forutsetninger kan man fange opp de som for eksempel ikke snakker så mye gjennom at man har ulike former å jobbe på, alt ettersom hva som passer enkeltbarnet best.

Man har en unik periode frem mot skolealder der barnet har en sensitivitet for språk og nærmest uanstrengt kan lære flere språk samtidig. I følge Montessori (2015) innehar barnet bestemte mekanismer som gjør det i stand til å skape språk. Synet på barnehagebarnets store, iboende potensiale til å tilegne seg et språk, er også noe informantene vektlegger i begrunnelsen for hvorfor de er tilhengere av å lære bort et andrespråk i denne perioden. Videre pekte de på at det vil kreve mer innsats og andre læringsmetoder for å lære andrespråk når barnet har kommet over i skolealder, og at hull i språkutviklingen fram til seks års alder vil kunne gi hull videre i opplæringen. Golden (1994) beskriver resultater fra forskningsrapporten som viste at barna i en montessoribarnehage i Sør - California fikk en bedre start på skolen fordi de hadde et grunnleggende positivt selvbilde, en vilje til å lære og et eierforhold til kunnskap gjennom at aktivitetene de ble tilbudt i barnehagen ble en del av deres egen kultur. Informantene ga på sin side uttrykk for viktigheten av at minoritetsspråklige barn er i barnehagen, gjerne hver dag og over lengre tid. Dette kan igjen begrunnes med det Montessori (2006) mente med å utnytte det iboende språkpotensialet til å jobbe systematisk med språket over tid. Barnehagen vil kunne være et viktig supplement til hjemmet der barnet får anledning til å utvikle andrespråket i ulike situasjoner. Alstad (2016) skriver at når barnet først utvikler begrepsforståelsen på sitt eget morsmål, vil det i neste omgang kun handle om å lære ordene på norsk. Dette samsvarer med informantenes fokus på viktigheten av at det minoritetsspråklige barnet har et språk det best kan uttrykke seg på, og at dette er noe man må ta hensyn til i barnehagehverdagen. At det vil være enklere for barnet

enn om det i tillegg til språkutfordringer også skal lære innholdet i de ulike ord og begreper som presenteres. Å beherske språket anses av informantene som avgjørende, og at man som pedagog har en spesielt viktig jobb med å sørge for at barnet får begreper på plass i løpet av tiden i barnehagen.

Språkarbeid har generelt stå sentralt i barnehagene i denne studien, og informantene presiserer hvordan språkmateriell er tilgjengelig for barna til enhver tid. Stortingsmelding nr.23 (2007-2008) viser at barn gjennom barnehagen skal tilbys et tilrettelagt miljø, og i følge Montessori (2009) er det pedagogens ansvar å skape et læringsmiljø som både er støttende, aksepterende og samtidig veivisende. Pedagogens rolle i språkarbeidet handler ikke bare om evnen til å formidle språk, men også om evnen til å legge til rette for at barnet selv kan utforske. Funn gjennom intervjuer med informantene tyder på holdningen om at de samme prinsippene også gjelder for minoritetsspråklige barn. Montessori (2006) skrev at barn skaper sin egen kunnskap, og at dette kan betraktes etter hvert som barnets interesser avdekkes. Friheten til selv å velge et arbeid er en viktig del av prinsippet i montessoripedagogikken, noe også Golden (1994) betrakter som en suksessfaktor. Dette impliserer en frihet til arbeid, og ikke fra. Funn gjennom observasjon viste at barna fant motivasjon gjennom selv å bestemme hva de skulle gjøre, og hvor lenge de skulle holde på. Da pedagogen skulle presentere et språkarbeid, ble barnet invitert på en måte som gjorde det nysgjerrig på hva som skulle komme. På den måten ble situasjonen styrt og frivillig på samme tid. I dette ligger muligens det Montessori (2009) hevdet om viktigheten av at pedagogen bruker sin intelligens og innsats i arbeidet. Som flere av informantene påpekte vil alle aktiviteter ha potensiale til å være et språkarbeid, så lenge pedagogen bruker språket bevisst.

5.2 Pedagogens rolle

En informant fortalte at ønsket om å være en del av en gruppe er naturlig for mennesket, og når de minoritetsspråklige barna hører at barn og voksne snakker norsk, vil det i seg selv være en drivkraft for å lære seg språket: Når barnet lytter, vil det i neste omgang kunne lære å beherske språket med stor nøyaktighet. Spernes (2012) skriver at barnehagepedagogiske tiltak for barn med minoritetsspråklig bakgrunn i stor grad handler om å utvikle norskspråklige ferdigheter. For Krashen (2002) er det mest naturlig å bruke ordet språktilegnelse i barnehagesammenheng, da det er snakk om en mer ubevisst prosess. Ordet ubevisst prosess kan muligens relateres til Montessoris eget begrep – å absorbere. Det er mange likheter i tilnærmingen, der Krashen omtaler prosessen som at barnet «plukker opp» språk i omgivelsene gjennom naturlig kommunikasjon og meningsfylte aktiviteter. Flere av informantene ga uttrykk for at selv om de ikke var så opptatt av at barna måtte snakke ved enhver anledning, må man sikre seg at alt fungerer som det skal. Dette handlet om at det minoritetsspråklige barnet begynner å forstå hva som blir sagt, at språket utvikler seg og at barnet etterhvert evner å ta imot en beskjed. Krashen hevder at andrespråk har en tendens til å utvikles gjennom faser av mer eller mindre bestemt rekkefølge. Gjennom hypotesen omtales en forberedelsesfase, noe også Montessori (2015) beskriver som en fase der barnet absorberer språkets form, men ikke selv produserer ord og ytringer enda. En viktig rolle pedagoger har ovenfor minoritetsspråklige barn, slik flere av informantene beskriver det, handler om å ha følerne ute i forhold til hva barna eventuelt ikke forstår, å tydeliggjøre språket gjennom gester og gjenta nøkkelord. Samtidig må man passe på at barnet er komfortabel i forhold til språket, og som en informant uttrykte det – at barna føler de har noe å si.

Inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen handler om mer enn bare å lære det norske språket. Informantene snakket om at pedagogen først og fremst bør fokusere på å bygge opp en trygg relasjon med barnet, og at dette legger grunnlaget for at barnet skal kunne kommunisere både verbalt og nonverbalt med omgivelsene. Cummins og Schecter (2003) antyder at språkets viktigste funksjon kan være å skape relasjoner med andre mennesker, og Montessori (2015) skrev at for å skape en plattform av tillit, må forholdet preges av respekt og anerkjennelse. Mine funn bekrefter en holdning om at det må skapes trygge rammer slik at barnet kan åpne seg opp og ta inn informasjon på en tillitsfull måte. Tillit mellom pedagog og barn er samtidig viktig i tilretteleggingen for at barnet kan utvikle

sine språkferdigheter, og som Krashen (2002) uttrykker det vil barnet da være bedre utrustet til å lykkes i å tilegne seg andrespråket. På bakgrunn av dette kan pedagogen begynne å fokusere på at barnet skal forstå innholdet i det som ble sagt. Ut ifra denne tanken vil grunnleggende relasjonsbygging bidra til å danne gode forutsetninger for læring, og slik jeg oppfattet informantene var bevisstheten til dette gjennomgående høy.

Enkeltbarns læringsforutsetninger vil være avgjørende for hvor mye støtte som trengs for at de skal mestre situasjonen språklig, og ifølge informantene vil det ikke være snakk om mer hjelp enn nødvendig. Utdanningspolitiske styringsdokumenter gir ingen klare rammer for hvordan pedagoger i praksis skal jobbe med andrespråket (Barnehageloven, 2005), men Cummins kvadrantmodell (Alstad, 2016) kan hjelpe med å strukturere arbeidsformen pedagogene benytter seg av. Modellen tar ikke hensyn til verken det sosiokulturelle aspektet eller motivasjon, som av Golden (1994); Krashen (2002) trekkes fram som viktige faktorer for en suksessfull læringssituasjon. Modellen har likevel verdi på den måten at den berører ulike aspekter ved andrespråklæring, og kan beskrive pedagogenes tilnærming til språklæringssituasjoner. Slik jeg opplevde språkinnlæringssituasjonene i montessoribarnhagene i min studie, foretrakk pedagogene å benytte seg av materiell med kjente elementer for barnet. Dette kunne være figurer, bildekort, bøker eller andre gjenstander som var av en slik karakter at det i stor grad var gjenkjennelig fra barnets hverdag. I Cummins kvadrantmodell vil krav til språket da omtales som mindre kognitivt krevende og mer situasjonsavhengig (Alstad, 2016). Hvorvidt en aktivitet kan sies å være kognitivt krevende, kan være vanskelig å vurdere. Bruk av visuell støtte i form av et materiell, ble brukt gjennomgående for å forsterke læringssituasjonen i de observerte tilfellene. Prinsippet kan begrunnes ut ifra et allmenpedagogisk hensyn om å gå fra det kjente til det ukjente. Ettersom arbeidet baseres på barnets førkunnskaper, vil begrepene som brukes allerede være etablert i barnet. Dette vil kunne lette språkinnlæringsprosessen. Andrespråktilegnelse bør i følge Krashen (2002) baseres på kontekst, forklaring og gjenforklaring med bruk av visuelle hjelpemidler. Gjennom å ha slik type materiell tilgjengelig på avdelingen gir informantene uttrykk for at barnet i neste omgang kan jobbe mer selvstendig med språket, noe jeg oppfattet som et av målene pedagogene har med språkarbeidet.

Arbeidet med andrespråk kan legges til rette slik at det likner mest mulig på førstespråktilegnelse, slik som hverdagsaktiviteter av en mer uformell karakter, eller det kan organiseres som en planlagt aktivitet med et klart formulert læringsmål. Informantene selv omtalte sitt arbeid med minoritetsspråklige barns språkutvikling som systematisk og at de har en viktig jobb med å få begreper på plass, og nærmest bade barna i språk. Montessori (2012) beskriver tre stegs leksjon som en karakteristisk fremgangsmåte montessoripedagoger bruker i læringssituasjonen med et barn, og den faller innunder Alstads (2016) kategori som en systematisk og målrettet måte å jobbe med språket på. Språklæringsarbeider informantene ga uttrykk for å være gode og hensiktsmessige, fokuserte blant annet på å isolere begreper gjennom tre stegs leksjon. Det ble presisert at barnet får mange anledninger til først å bearbeide nye ord og begreper på en allsidig måte, før det selv skal forsøke å sette ord på kunnskapen. Arbeidsmetoden med tre stegs leksjon vil kunne støtte barnets språkutvikling på den måten at barnet selv ikke trenger å snakke før det har fått mye tid til å lytte og fysisk jobbe med språkmaterialet i forkant. Dette reflekterer hva en informant snakket om – at pedagogen må fokusere mer på at barnet først skal forstå innholdet i det som sies før det selv kan sette ord på kunnskapen. Om sammenhengen mellom auditivt språk og ordproduksjon skal ha konsekvens for det pedagogiske arbeidet, kan en trestegsleksjon være en gunstig fremgangsmåte.

Det er flere anledninger til å jobbe med andrespråket på i løpet av en arbeidssyklus i en montessoribarnehage, og nøkkelord kan ifølge informantene bli gjentatt flere ganger og i ulike sammenhenger. Repetisjon gjennom variasjon bidrar til at barnet begynner å forstå innholdet i hva som blir sagt, noe også Montessori (2015) påpekte viktigheten av. Mitt inntrykk er at pedagogene var seg bevisste den rollen de hadde som språkmodeller, og funn gjennom datamaterialet viser at begreper som var målet for arbeidet ble gjentatt flere ganger og i ulike sammenhenger. Flere av informantene fortalte at de opplevde det som lite gunstig å snakke i for lange setninger, slik at setningsstrømmen overskygget innholdet i budskapet. Prinsipper som isolering av begreper, tydelig tale, repetisjon og visuelle hjelpemidler var noe pedagogene benyttet seg av i språkarbeidet med alle barna – også de minoritetsspråklige. Forskjellen lå kanskje mer i hva som ble vektlagt, og i hvilken grad.

Tilgangen på arenaer der morsmålet benyttes, er færre for de barna der morsmålet er et minoritetsspråk. Disse barna vil kunne høre morsmålet sitt bli snakket i uformelle situasjoner som hjemme hos familien og sammen med venner, men den totale mengden variasjon i forhold til arenaer der morsmålet brukes vil være mer begrenset. Morken (2012) hevder at rammebetingelsene vil være ulike for barn med et minoritetsspråk. Denne teorien ble bekreftet gjennom datamaterialet av en informant som ga uttrykk for å ha jobbet med et barn som ikke får så mye norsk utenfor barnehagen. Her vises også et eksempel på hvordan arbeidet med andrespråket kan være av en mer strategisk og systematisk karakter, slik Alstad (2016) omtaler det. I overnevnte tilfelle forteller informanten at individuelle språktreningsøkter ble prioritert. Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at barnehagen skal gi alle barn et individuelt tilpasset tilbud, og ifølge Kunnskapsdepartementet (2009) er språkstimulering en av barnehagens viktigste oppgaver. Informanten fortalte at barnet ikke hadde en omgangskrets utenfor barnehagen der det ble snakket norsk, derfor valgte hun å sette fokus på å gi barnet individuell oppfølging med språkmateriell sammen med en pedagog. Jeg tolker dette som at arbeidsmåten ble vurdert som mest hensiktsmessig for dette barnet ut ifra hans språklige behov. Informanten hadde et stort fokus på samtale i arbeidet, der også barnet ble utfordret til å uttrykke seg verbalt. Det var ikke tilgang på en tospråklig assistent som snakket barnets morsmål og arbeidet var preget av det Alstad (2016) omtaler som at pedagogens språklige bevissthet er tverrspråklig, noe som ikke forutsetter at man må disponere språkkompetanse på barnets morsmål. Informanten selv ga uttrykk for at det minoritetsspråklige barnet kunne streve litt med sosial interaksjon med andre barn. Språktreningsøktene ble gjennomført med et mål om at barnet på sikt kunne delta mer språklig aktivt. Funn gjennom observasjon viste det Chumak (2012) omtaler som en inkluderende praksis. Barnets språklige ferdigheter ble anerkjent av pedagogen som satt sammen med barnet og arbeidet med språket i miljøet omgitt av andre barn. På den måten ble aktiviteten verken isolert fra de andre aktivitetene eller fra den øvrige barnegruppa, og alle barna opplevde et språklig mangfold.

Informantene ga uttrykk for å være komfortable med å innta en rolle der de selv lærer av barnet – og slik jeg oppfattet dem lå dette prinsippet også til grunn for arbeidet med minoritetsspråklige barn. Chumak (2012) skriver at barnehager med en inkluderende praksis skal ha et fokus på det flerspråklige, der også barna brukes som ressurs for læring. Montessori forklarte det som at kunnskap er fordelt, og alle – barn og voksne, kan forskjellige ting som til sammen bidrar til en helhet. I følge Cummings og Schecter (2003) bør pedagogen definere sin rolle ovenfor minoritetsspråklige barn som en aktiv deltaker, tilrettelegger for utforskning, og der pedagogen lærer av barnet. Funn tyder på at de minoritetsspråklige barna i flere av barnehagene ble ansett som en ressurs blant annet i å lære bort ord eller sanger på sitt morsmål. Montessori (2006) skrev at når barnegruppen aldersblandet, kan det legges opp til et miljø der barna ikke bare lærer gjennom interaksjon med de voksne, men at også andre barn har en viktig rolle. Når barnet blir satt i en posisjon der det får oppleve å være den som kan lære andre noe, vil barnet ikke bare vokse på det, men samtidig få en begynnende forståelse for hva et samfunn faktisk handler om – at vi alle bærer i oss en evne til å bidra til helheten.

Slik jeg forstår informantene er de uformelle, spontane øyeblikkene en viktig del av montessoripedagogikken, og det støtter synet på å ta utgangspunkt i barnets interesser. Krashen (2002) skriver at naturlig tilegnelse av språket muligens representerer den viktigste og mest kjente teorien blant språkforskere i dag, og som viser bedre langsiktige resultater. Timing, virker til å være et nøkkelord i det montessoripedagogiske arbeidet. Dette stiller krav til pedagogene i form av å være raske til å fange de spesielle øyeblikkene der barnets interesse er tent, og til å kunne bruke disse som potensielle læringssituasjoner. I dette ligger mye observasjon. Selv om Montessori anerkjente behovet for en mer formell voksenstyrt læringssituasjon for å introdusere et andrespråk, vektla hun samtidig barnets egen utforskning (Montessori, 2009). Forholdet mellom den uformelle og den mer målrettede læringsmetoden vil kunne være et viktig tema i tilnærmingen til å lære minoritetsspråklige barn et andrespråk. Hvilken form som bør ha størst plass, vil reflektere barnets behov. Utgangspunktet bør være at potensialet for utvikling ligger, slik Krashen (2002) beskriver det, i spennet mellom det barnet allerede kan – og ett skritt videre.

5.2.1 Flerspråklige pedagoger og morsmålets plass i barnehagen

Informantene snakket om at barn som strever med å uttrykke seg, vil ha behov for tydelig uttale av ordene. Når barn omgis av mennesker som snakker med aksent vil det kunne bli en del av barnets underbevisste konstruksjon av språket, og samtidig skrev Montessori (2015) at når en pedagog uttrykker seg på en god måte vil det påvirke barn i positiv retning. Noen av informantene mente at det ikke er så farlig om barnet opplever pedagoger som ikke kan språket helt korrekt, og at det til og med kan være bra i det samfunnet vi lever i nå i dag. Dette ble begrunnet med at barnet har evnen til å skille mellom hva som er unntak og hva som er regel. Selv om barnet en stund kanskje vil uttale ord på en ikke helt korrekt måte, ble det presisert at dette var snakk om en avgrenset periode. Barnet vil absorbere majoritetsspråket slik det skal uttales uten anstrengelse, bare gjennom å være i et miljø der språket snakkes. Andre informanter var igjen litt uenig i dette. De ga uttrykk for at en pedagog som ikke kan snakke språket ordentlig, ikke bør være den som i hovedsak skal ta seg av språkarbeid med barna, og spesielt ikke de minoritetsspråklige, fordi de er – som informantene uttrykte det, en sårbar gruppe. Felles språk forener mennesker fordi man bedre kan forstå hverandre, og som Montessori (2006) skrev vil språket som benyttes reflektere behovet.

Det bør betraktes som en ressurs å være flerspråklig, og informantene uttalte at barn helt fint klarer å lære flere språk samtidig. Gjervan et al. (2012) omtaler språklig assistanse som at barnets morsmål likestilles med andrespråket, og at ulike språk støtter hverandres utvikling. Når et barn skal lære et nytt språk i barnehagen, blir dette i tillegg til det eller de språkene barnet alt har kjennskap til. På denne måten kommer barnet i en flerspråklig situasjon, noe pedagogene må forholde seg til. Informantene fortalte at de inkluderer de minoritetsspråklige barnas språk i samlinger – for eksempel gjennom sanger og fortellinger, og at de bevisstgjør barna på hvordan ulike språk høres ut. Noen ga i tillegg uttrykk for at de benytter foreldre som ressurser for å fremme et kulturelt mangfold. Tkachenko et al (2015) skriver at barn fint kan håndtere og skille mellom morsmålet og andrespråket, og at morsmålet kan hjelpe barnet i sin tospråklige tilegnelse når det blir brukt på en suksessiv måte. Å la morsmålet være til støtte i læringssituasjonen er et utsagn med rom for fortolkninger, og slik sett blir det opp til pedagogene hvordan de skal forholde seg til det i praksis. Dette kan handle om pedagogenes egen språkkompetanse, hvordan denne defineres og verdsettes, og hvor positiv man i utgangspunktet er til barnets flerspråklige situasjon. I denne forbindelsen mente

informantene at det er viktig å sørge for at man til enhver tid er faglig oppdatert. Slik jeg tolker deres holdninger til barns flerspråklige situasjon var den gjennomgående positiv, samtidig kom det fram at informantene betraktet det som en ressurs å ha et personale med ulik språklig bakgrunn.

Det har i liten grad blitt benyttet tolk i oppstarten for de minoritetsspråklige barna i barnehagene min studie omfattet, i stedet ga informantene uttrykk for at de benytter seg av en flerspråklig ansatt dersom han eller hun snakker det aktuelle språket. Det ble av en informant gitt uttrykk for at man kan gjøre mange aktiviteter på spansk med et spansktalende barn om man har en ansatt som kan språket. Dette tolker jeg som at morsmålet ble brukt i de tilfeller der dette var mulig. Funn i datamaterialet viste i denne sammenheng både det Tkachenko et al (2015) omtalte som støttende og inkluderende praksis, og det varierte hvor mye morsmålet til de flerspråklige ansatte ble brukt. Informantene signaliserte hvordan flerspråklige pedagogers språkkompetanse som var lik de minoritetsspråklige barna, i hovedsak ble benyttet i tilvenningsfasen, som en støtte til å lære norsk. Dette peker mot at det eksisterer rammer for når og i hvilken grad morsmålet skal benyttes, for eksempel ga informantene uttrykk for at det spesielt i starten kunne være viktig at det var noen som kunne snakke barnets morsmål. Ut ifra det montessoripedagogiske prinsippet om ikke å tilby mer hjelp enn nødvendig, vil støtte fra morsmålet kunne ha en avtagende rolle etter hvert som barnet får bedre grep om andrespråket.

Gjennom intervju ga informantene uttrykk for at tilgangen på et personale som kan barnets morsmål, avgjør hvor stor plass det vil få i læringssituasjonen og i hvilken utstrekning. Studier viser at tospråklige læreres kompetanse primært benyttes overfor barn med samme språklige bakgrunn (Lund, 2003; Mousavi, 2005; Ryen, 2009). Når personalressurser, som i de fleste tilfeller er å betrakte som relativt tilfeldige – skal legge føringer for praksis, kan det fort bli litt varierende hva det enkelte barn får av oppfølging på sitt morsmål. For å kunne jobbe systematisk med språklig mangfold kan ikke praksis utelukkende baseres på den enkelte barnehagelærers kunnskap, interesse og erfaring, og å ha innsikt er i mange tilfeller ikke nok. Det bør bygge like mye på teoretisk kunnskap så vel som praktisk, på den måten kan man utvikle en praksis som reflekterer mangfoldet i barnehagen.

Å ivareta og utvikle minoritetsspråklige barns språklige ressurser i en læringssituasjon i barnehagen når pedagogene verken kan snakke barnas språk, har tilgang på tolk eller en flerspråklig ansatt, kan være en utfordring. Gjennom Østbergsutvalget (2010) kommer det frem at kompetanse er avgjørende for å kunne gi et tilfredsstillende opplæringstilbud.

I situasjoner der pedagoger ikke har de språkferdighetene som trengs for å forstå det minoritetsspråklige barnet, vil kunnskap om andrespråkutvikling være desto viktigere. Tverrspråklig praksis omtales av Alstad (2016) som en normalisering av flerspråklighet i barnehagen, og flerspråklige ansatte benyttes som samtalepartnere på barnets morsmål der dette er mulig. En av informantene ga uttrykk for at om man har et barn med en språklig bakgrunn som ingen av de ansatte kan, får man ikke gjort så mye mer enn å vise barnet respekt. Blant Garcías (2009) fem kategorier for flerspråklige språkpraksiser, kan man benytte en språkpraksis der det veksles mellom to språk. Datamaterialet viser at denne formen blant annet ble brukt i en – til – en kommunikasjon mellom pedagog og barn, der informantene for eksempel tidvis brukte spansk da de skulle telle med barna. En informant fortalte også om hvordan hun involverer barnets morsmål i språkarbeidet gjennom å spørre barnet *-hvordan sier du dette på fransk?* Alstad (2016) presiserer hvordan slik praksis i hovedsak forutsetter tilgang på flerspråklig kompetanse. Når man bruker de minoritetsspråklige barna som ressurser slik som i overnevnte tilfelle, vil ikke dette nødvendigvis være tilfellet slik jeg ser det. For øvrig vil det forutsette at barnet har kommet til et visst nivå av språkforståelse på andrespråket for å kunne gjøre en sammenlikning til sitt eget morsmål. En begrunnelse for å jobbe med to språk parallelt, slik det beskrives av García (2009) er at det kan gi gjensidig positiv påvirkning på begge språkene. Gjennom å omtale pedagogens språklige bevissthet som tverrspråklig, innebærer ikke det at man må dele barnas morsmål eller ha den samme kulturelle bakgrunnen for å kunne forstå verden ut ifra barnets perspektiv.

Informantene ga uttrykk for at morsmålet til de minoritetsspråklige barna og de flerspråklige ansatte verdsettes, gjennom uttalelser som at de synes det er viktig å vise interesse for de minoritetsspråklige barnas språk. Andersen et al. (2011) uttalte hvordan flerspråklighet i norske barnehager ofte betraktes ut ifra en enspråklig norm, og som i praksis ofte blir lite anerkjent. Det var for øvrig bred enighet blant informantene om å gi andre språk enn norsk en naturlig plass i barnehagehverdagen, og datamaterialet tilsier at det var god bevissthet rundt dette. Chumak (2012) skriver at en inkluderende praksis anerkjenner språklige og kulturelle forskjeller, og at barna opplever et språklig mangfold. Når språkarbeid foregår i et

fellesskap, vil også barnas flerspråklige kompetanse bli gjort myndig. Cummins (2009); Gjervan et al (2012); Slettholm (2013) gir alle uttrykk for at flerspråklig utvikling som baseres på barns eksisterende språkferdigheter, betraktes som mest optimal. Ferdigheter knyttet til morsmålet vil på den måten kunne ha en positiv effekt på utviklingen av andrespråket fordi barnet kan bygge på et språk det tidligere har tilegnet seg. Slik jeg forstår informantene vil det å fremme et språklig mangfold kunne styrke barnegruppas språklige bevissthet, samtidig som det er et nyttig redskap for de ansatte. En gjensidig påvirkning mellom pedagoger og tospråklige ansatte kan i neste omgang åpne for at minoritetsspråklige barn i større grad kan være mer språklig aktive. Uavhengig av om det er tospråklige ansatte i barnehagen eller ikke, må personalet sørge for å ivareta de minoritetsspråklige barna på en god måte. Det handler i bunn og grunn om evnen til å respektere og anerkjenne at alle er forskjellige – og å vise det gjennom en praksis som ivaretar alle barns integritet og behov på en god måte. Når både de ansattes og barnas språklige kompetanse synliggjøres, vil det kunne peke mot en mer inkluderende praksis, slik Chumak (2012) definerer det.

Ifølge informantene er det stadig flere ansatte med flerspråklig bakgrunn i den montessoripedagogiske bemanningen. Hvorvidt det vil være en forskjell mellom hvordan en etnisk norsk pedagog og en pedagog med samme språklig og kulturell bakgrunn som barnet selv møter det minoritetsspråklige barnet, svarte informantene gjennomgående at det kan være det. Samtidig handler det om hvilke holdninger hver enkelt pedagog i praksis møter hvert enkelt barn med. Flere av informantene ga uttrykk for viktigheten av å vise nysgjerrighet for barnets språklige bakgrunn, og for å gjøre dette trenger man ikke ha samme språklige opphav. Det man i praksis gjør, er å tilnærme seg språkarbeidet med en holdning om at språk i seg selv er interessant, og at forskjeller gjør vår verden enda rikere fordi vi kan lære av hverandre. Som noen av informantene sa er det viktig å vise ovenfor barnet at det språket hun snakker er spennende. Selv om flerspråklige ansatte på mange måter er en berikelse og en ressurs for mange barnehager, presiserer informantene at det også er mange etnisk norske som vil kunne møte de minoritetsspråklige barna på en veldig god måte. Til syvende og sist handler det kanskje mest om å være bevisst i møtet med et annet menneske.

5.3 Montessoripedagogikkens plass i et flerkulturelt samfunn

Det norske samfunnet omtales i dag som flerkulturelt. Forståelsen av Norge som et flerkulturelt samfunn kan gjenspeiles i at man finner ulike språklige og kulturelle bakgrunn blant befolkningen, og at økningen i antall innvandrere fører til at vi har et større mangfold nå enn tidligere. Andelen barn i Norge som lærer et andrespråk i barnehagen blir stadig større, og blant disse finner man minoritetsspråklige barn. I følge SSB (2017) utgjør antallet barnehagebarn som lærer et andrespråk cirka 16 prosent. Dette preger hverdagen i montessoribarnehager gjennom at man har en større gruppe barn med annet morsmål enn norsk. Som Gjervan et al (2012) gir uttrykk for kan barn med minoritetsbakgrunn fort bli satt i båsen som de andre, de som er annerledes. Funn tyder på at det generelle utgangspunktet for alt språkarbeid med de minoritetsspråklige barna var hvert enkelt barns utviklingsmessige behov. På den måten spilte det ingen rolle hvilken språklig bakgrunn de hadde, og det virket til å være en normal at alle jobbet med forskjellige ting. Som en av informantene forklarte er alle barn forskjellige, og dermed har de ulike behov – dette gjelder også språklig sett. At pedagoger i perioder jobbet med språkstimulering av minoritetsspråklige barn som holdt på å lære norsk, var ikke noe som ble lagt merke til som noe ekstraordinært av den øvrige barnegruppa. Dermed blir heller ingen sett på som annerledes. Gjennom temahefte fra Kunnskapsdepartementet (2006) hevdes det at personalet må kunne mestre mangfoldet de møter i barnehagen gjennom å sørge for endring og utvikling tilpasset en flerkulturell situasjon. For å få til dette må personalet være rustet med oppdaterte kunnskaper. Om det eksisterer en barnehagediskurs som undertrykker og marginaliserer, vil det gi barn med minoritetsbakgrunn og barn med majoritetsbakgrunn ulike muligheter til å utvikle seg og mestre. Av den grunn mener jeg at det vil være viktig at personalet reflekterer over hva dette gjør med barn som har minoritetsbakgrunn, og ikke minst de med majoritetsbakgrunn. Å lage skiller kan skape hinder mot å møte alle barn i barnehagen på en inkluderende måte. Språklig mangfold kan og bør brukes som en ressurs for alle barn. Å verdsette språkkompetanse utover spesielle merkedager slik mine funn peker i retning av, kan betraktes som et ledd i å synliggjøre mangfoldet vi omgis av i vårt samfunn og til å gjøre mangfold til en normaltilstand.

I forbindelse med om montessoripedagogikken kan betraktes som flerkulturell, ble det av informantene uttalt at pedagogikken er for alle og derfor gir et godt utgangspunkt for den enkelte til å utvikle seg. Det ble på ulike måter gitt uttrykk for meninger om at montessoripedagogikken muligens er mer aktuell nå enn for hundre år siden da den ble etablert, og allsidig nok til å kunne møte mangfoldet i dagens samfunn. En informant la til at dette kan føre til at man vil bli mer bevisst på pedagogikken i fremtiden. I følge Morken (2012) handler flerkulturell pedagogikk blant annet om språklige emner som kunnskap om andrespråklæring og betydningen av morsmålet. Det var bred enighet blant informantene om at det er positivt når barn og voksne møter et mangfold av språk og kulturer, og om man blir vant med dette fra barnehagen av vil man kunne bli en mer inkluderende person. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det ingen biologiske utgangspunkt som tilsier at barnets utvikling ikke vil påvirkes av den sosiale konteksten det virker i. Tangen og Befring (2012) skriver at et sosiokulturelt læringssyn baseres på at læring skjer gjennom bruk av språket og sosial deltakelse, i en interaksjon mellom mennesker. Informantene fokuserte på hvordan personalet i barnehagen har en viktig rolle i å møte hvert enkelt barn på en slik måte at de føler trygghet nok til å vise hvem de er. Styrerne ga på sin side uttrykk for det store ansvaret de har for å inkludere minoritetsspråklige barn, og at man som styrer i en privat barnehage har mye makt i forhold til hvem man skal ta inn. Her ble det lagt vekt på viktigheten av å se det positive i å ha varierte kulturer representert. At montessoribarnehager eksisterer i store deler av verden og det er internasjonale føringer for hvordan de skal drives, er noe en informant mener kan ha noe å si for de familiene som kommer fra andre land. Datamaterialet viser hvordan ordet fellesskap hyppig knyttes til mangfold: At det både handler om å komme sammen på tvers av språk og kultur, men også i forhold til ansvaret majoriteten har for å innlemme barna i det fellesskapet som i denne konteksten er barnehagen. Det ble gitt uttrykk for viktigheten av at barnehagen reflekterer det mangfoldet som samfunnet vårt består av, og at bildet kan variere ut ifra hvor barnehagen er lokalisert.

Språket er et av de viktigste redskapene vi har for kommunikasjon, og som en informant uttrykte det er ikke språket noe vi ønsker at barna skal være likegyldige ovenfor. Dysthe (2001) omtaler språkets ulike funksjoner – fra å navngi ting i omgivelsene, til å bruke språket for å kommunisere våre behov og ønsker med omgivelsene. Her trekkes det frem hvordan språket har en sosial karakter, og hvor viktig denne er for mennesket.

I følge Bodrova (2003) vil samspillet mellom barnet og personer i omgivelsene ha stor betydning for hva slags læring det er snakk om, og hvordan læringen skjer. Barnets språkutvikling kan på den måten heller ikke ses på som en adskilt prosess, og læring vil blant annet skje gjennom å anvende språkressurser vi har opparbeidet oss gjennom generasjoner. Montessori forholdt seg til stadier for å beskrive hvordan utvikling skjer i barnet, mens et sosiokulturelt læringssyn i større grad vil fokusere på barnet i samspill med omgivelsene. Denne forskjellen reflekterer de ulike paradigmene i studiet av barns utvikling, selv om det også kan sies å være flere likheter. Som det har blitt pekt på tidligere var også Montessori av den oppfatning at sosial kompetanse er fundamentet for barnets utvikling, og i følge Bodrova (2003) så hun en klar sammenheng mellom barnets språkutvikling og det sosiale livet. Informantene pekte på at språket er viktig med tanke på å utvikle evnen til å kommunisere vår sosiale og kulturelle plattform, og barnehagen har en viktig rolle i å synliggjøre barnas morsmål som grunnlag for å utvikle en positiv identitet. Når både forskjeller og likheter mellom mennesker synliggjøres på en naturlig og positiv måte i barnehagen, bidrar personalet til å utvikle barns forståelse av verden og menneskene rundt seg. Dette reflekterer det Montessori (2006) uttrykte om språkets kanskje viktigste funksjon – å forene mennesker.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

«Hvordan oppfatter montessoripedagoger sitt arbeid med andrespråk i barnehagen?», er problemstillingen jeg har jobbet ut ifra. Jeg har besvart dette gjennom nærmere å undersøke montessoripedagogenes språkarbeid med minoritetsspråklige barn i praksis. På bakgrunn av deres beretninger har jeg sett på hvordan språkarbeidet blir forstått av informantene, og gjennom en todelt teori har jeg drøftet hva som kan kjennetegne en inkluderende praksis og hvilke konsekvenser dette kan ha for andrespråkarbeidet.

Modernismens universelle tankegang preger fortsatt den montessoripedagogiske barnehagediskursen. Informantene betrakter pedagogikken som rikholdig og dagsaktuell. Den skal gi like muligheter for alle barn med tanke på utvikling av språkferdigheter, gjennom å ta utgangspunkt i enkeltbarnets behov. Alle barns behov er ulike, og det er pedagogens ansvar å imøtekomme disse. Med barnehagebarns sensitivitet for språk har man en unik mulighet til å jobbe systematisk med språket, og barn kan nærmest uanstrengt tilegne seg flere språk samtidig. Barnehagen er et viktig supplement til hjemmet, samtidig som man bør ta hensyn til at barnet trenger et språk det best kan uttrykke seg på. Når barnet har god begrepsforståelse på morsmålet, vil dette kunne være til hjelp for andrespråktilegnelsen.

Det fysiske miljøet har innvirkning på det pedagogiske opplegget og hvordan det fungerer. Slik kan et miljø både hindre og legge til rette for utvikling. Å forstå og møte barns behov gjennom en tilrettelegging av det fysiske miljøet er kanskje en av pedagogens viktigste oppgaver. Det handler om til en hver tid å sørge for at miljøet støtter enkeltbarnets utviklingsmessige behov, som nettopp vil innebære å fjerne de hindringer barna møter mens de vokser og utvikler seg. I denne sammenheng kan observasjon betraktes som et grunnlag for refleksjon, nye impulser og i mange tilfeller – ny innsikt som kan føre til en forbedret praksis.

Studien gir en antydning om at barnets behov, ønsker og drivkraft legger grunnlaget for innholdet i samspillsituasjonen, og at språkarbeidet tilpasses det enkelte barn. Det har vært fokus på at språkmaterialet til enhver tid er tilgjengelig, og at en viktig motivasjonsfaktor er friheten til selv å velge. Når pedagogen bruker språket aktivt, vil alle aktiviteter bære i seg potensialet til å være språkarbeider. Pedagogene må være observante med å se til at minoritetsspråklige barn utvikler evnen til gradvis å forstå det som blir sagt, og at de kan ta

imot en beskjed. Pedagogen bør søke å bistå barnet i situasjoner der det er behov for å tydeliggjøre språket.

I denne undersøkelsen kommer det frem at det montessoripedagogiske arbeidet med språk består av både uformelle og formelle læringssituasjoner. Naturlig tilegnelse av språket gir gode langsiktige resultater, og innenfor montessoripedagogikken er de uformelle, spontane øyeblikkene viktige utgangspunkt for læringssituasjonene. Språktilegnelse og forholdet mellom uformell og en mer målrettet metode er et viktig tema for barnehagen, og språkstimulering regnes av Kunnskapsdepartementet som en av barnehagens viktigste oppgaver. Studien viser at bare å være i barnehagen ikke er tilstrekkelig for å lære et andrespråk, det må i tillegg legges til rette for språkstimulering. Dette krever en innsats fra pedagogens side. Det er flere måter å skape gode læringssituasjoner på, men det forutsetter god faglig kunnskap og metodisk bevissthet. Enkeltbarnets forutsetninger er avgjørende for hvor mye støtte som skal gis i språkinnlæringen, og pedagogene ser i denne studien ut til å foretrekke aktivt å benytte seg av materiell for å forsterke læringssituasjonen. Trestegsleksjon kan beskrives som en systematisk og målrettet måte å jobbe med språket på. Metoden fokuserer på isolering av nye begreper, tydelig tale og repetisjon gjennom variasjon. En trestegsleksjon kan være hensiktsmessig dersom sammenhengen mellom auditivt språk og ord produksjon skal ha en konsekvens for det pedagogiske arbeidet.

Å vise barn et rikt og tydelig språk påvirker språkutviklingen på en positiv måte, og det bør være en pedagog som kan majoritetsspråket som i hovedsak tar seg av språkarbeidet med barna. Å være i besittelse av et pedagogisk personale med ulik språklig bakgrunn ble betraktet som en ressurs. At barn opplever voksne som ikke snakket språket helt korrekt, kan være sunt i dagens samfunn. Det minoritetsspråklige barnet vil etter hvert absorbere majoritetsspråket slik det skal uttales, og man skal ikke undervurdere barns evne til å skille mellom unntak og regel. Studien peker på at flerspråklige ansatte blir brukt i de tilfellene der vedkommende snakker det minoritetsspråklige barnets morsmål. Personalressurser er å betrakte som relativt tilfeldige, og man er i tillegg avhengig av teoretisk kunnskap for å kunne jobbe systematisk med språket. Kompetanse er avgjørende når man skal kunne gi et godt opplæringstilbud, uavhengig av om man har språkferdigheter på barnets morsmål eller ikke. Barnehagebarn klarer fint å lære flere språk samtidig, og morsmålet kan være en støtte i læringssituasjoner når det blir brukt på en suksessiv måte. En tverrspråklig praksis der man veksler mellom to språk kan være hensiktsmessig dersom barnet som benyttes som ressurs har god begrepsforståelse, og kan gjøre sammenlikninger til sitt eget morsmål. Når man

synliggjør både de ansattes og barns flerspråklige kompetanse, vil det kunne peke i retning av en mer inkluderende praksis.

En annen viktig side ved inkludering av minoritetsspråklige barn, handler om å bygge opp trygge relasjoner preget av tillit og anerkjennelse. Dette gjør at barnet vil kunne åpne seg for en mer gjensidig kommunikasjon. Når pedagogene ikke har tilgang på flerspråklig kompetanse eller selv kan språket, vil man likevel kunne anerkjenne de minoritetsspråklige barnas flerspråklige kunnskap, og bruke det som en berikelse for språkmiljøet for øvrig. I denne sammenheng må pedagogen anse seg selv for å være i en læringssituasjon, noe som er i tråd med de montessoripedagogiske prinsippene om å følge barnet.

En økning i antall innvandrere til Norge preger montessoribarnehager gjennom at man både har flere barn med et annet morsmål enn norsk og flerspråklige ansatte i den pedagogiske bemanningen. Som pedagog har man et spesielt ansvar i å møte hvert enkelt barn: Språket er viktig for mennesket, både som redskap for kommunikasjon og for å utvikle forståelsen av verden og menneskene rundt oss. Å verdsette ulik språkkompetanse er et ledd i å reflektere, synliggjøre og normalisere det mangfoldet vi omgis av i vårt samfunn – uavhengig av hvor mange minoritetsspråklige barn man måtte ha i sin barnehage. Å ha et mål om en flerkulturell pedagogisk teori og praksis slik NOU antyder, vil kunne være et viktig tankekors for fremtidens barnehager.

Litteraturliste

- Alstad, G. T (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Alver, V., Sørland, K., & Berggren, H. (2012). *Andrespråklæring og mellomspråk. God nok i norsk? Språk og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag
- Andersen, C. E., Engen, T.O, Gitz – Johansen, T., Kristoffersen, C.S, Obel, L.S, Sand, S. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Bodrova, E. (2003). *Vygotsky and Montessori: One dream, two visions* (1.utg). Montessori Life. Volum 15. New York: American Montessori Society
- Borg, E., Backe- Hansen, E. & Kristiansen, I-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Cummins, J. (2007). *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*. Canadian Journal of Applied Linguistics, 10(2), 221-240
- Cummins, J. & Schecter, S. (2003). *Multilingual education in practice*. Portsmouth: Heinemann
- Chumak - Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Dulay, H & Burt, M (1974). Natural sequences in child second language acquisition. I *Language learning. A journal of research in language studies*. Volum 24, 1. utgave
- Dysthe, O (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

- Fathman, A (1975). The relationship between age and second language productive ability. I *Language learning. A journal of research in language studies*. Volume 25, 2. utgave
- García, O (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley – Blackwell
- Gilje, N & Grimen, H (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012) *Se mangfold!* Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS
- Golden, A (1994). Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I Hvenekilde, A (red.) og Hvenekilde, A. *Veier til kunnskap og deltagelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus Forlag
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. Moen, T og Karlsdóttir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Karlsdóttir (red.) og Moen, T. *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hammersley, M (1987). *Some notes on the terms “validity” and “reability”*. British Educational Research Journal, 13(1)
- Hainstock, E. (1997). *The essential montessori. An introduction to the Woman, the Writings, the Method and the Movement*. New York: Penguin Books
- Krashen, S.D (2002). *Second language acquisition and second language learning* (Internett utgave) California: Pergamon Press
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget

-
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov om barnehager](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehager)
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Akademika AS
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld nr.23, 2007-2008). Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld.nr.41, 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lund, A. B. (2003). *Tospråklige lærere- hva gjør de? Hva vil de? Hva kan de?* Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Løkken, G. & Sjøbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Montessori, M (2006). *Barnesinnet*. Oslo: Montessoriforlaget
- Montessori, M (2009). *Barndommens gåte*. Oslo: Montessoriforlaget
- Montessori, M (2015). *The 1946 London Lectures*. Amsterdam: Montessori – Pierson publishing company
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mousavi, S. (2005). «Hva kan jeg hjelpe deg med?». *Tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon, og deres opplevelse av sin rolle*. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Norsk montessoriforbund (2015). *Følg barnet! Pedagogisk fagplan for montessori barnehagen*. Oslo: Norsk montessoriforbund
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rambøll Management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene: Sluttrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Ryen, E (2009). Tospråklige lærere: Hvilken rolle har de i praksis? I Gagnè, A. (red.), Kjørven, O.K, Ringen, B.K. *Teacher diversity in diverse schools – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Opplandske Bokforlag
- Sandvik, M., Garmann, N. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Schiefloe, P.M. (2003) *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Skoie (2013). *Forskning*. Hentet fra <https://snl.no/forskning>
- Slettholm, A. (2013). *Forsker: Tospråklighet er først og fremst en fordel for ressurssterke*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/Forsker-Tospraklighet-er-forst-og-fremst-en-fordel-for-ressurssterke-102852b.html>
- Statistisk Sentralbyrå (2017). *Barnehager, 2016, endelige tall*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Stevens, Y. E. (1913). *The Montessori movement*. USA: Mc Clures Magazine, July s.170-176. Hentet fra <http://www.unz.org/Pub/McClures-1913jul-00170>
- Tangen R. (red.) & Befring, E (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg). Oslo: Cappelen Damm
- Tkachenko, E., Giæver, K., Bratland, K. & Syed, B.S. (2015). *Marginalisert eller synliggjort? Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle*. Norsk pedagogisk tidsskrift, årgang 99. Oslo: Universitetsforlaget
- Tjora, A (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Østbergutvalget (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2010: 7. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning

Norsk sammendrag

Dette er en mastergradsoppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, 2017. Oppgaven er en kvalitativ studie av montessoripedagogers tilnærming til minoritetsspråklige barns andrespråk, og problemstillingen lyder som følger: *Hvordan oppfatter montessoripedagoger sitt arbeid med andrespråk i barnehagen?* Formålet er å belyse dette området gjennom å undersøke og beskrive dagens språkpraksis, sett fra pedagogenes ståsted. Den metodiske tilnærmingen for undersøkelsen er kvalitative intervju av pedagoger tilknyttet montessoribarnehager der det går minoritetsspråklige barn, og observasjon av deres andrespråkarbeid. Jeg vurderte metodene til å være velegnet fordi de ville hjelpe meg å gå mer i dybden på temaet. Analysen er på grunnlag av et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Informantenes erfaringer har blitt tolket ut ifra en todelt teori – montessoripedagogisk teori, og teori på andrespråktilegnelse ved Jim Cummins og Stephen D. Krashen. I tillegg har jeg benyttet Gunhild T. Alstad, Ofelia García og Roma Chumak-Horbatsch for å avdekke ulike barnehagefaglige språkpraksiser i lys av en sosial for forståelse. Funnet fra denne studien antyder at den over hundre år gamle montessoripedagogiske metoden støttes av nyere andrespråksteori. Undersøkelsen viser at montessoripedagoger jobber med andrespråket som en naturlig del av språkarbeidet, og i tilfeller der det mangler kompetanse på andrespråket blir andre strategier valgt for å opprettholde en inkluderende praksis. Undersøkelsen gir en antydning om at de minoritetsspråklige barna er i en sårbar situasjon, og av den grunn vil pedagogens kompetanse kunne bli avgjørende for hvor vellykket språktilegnelsen til barnet blir. Teori viser at barnets språkferdigheter danner utgangspunktet for læringssituasjonen. Fundamentet som språkarbeidet i alle tilfeller må baseres på, handler om å skape en grunnleggende trygg relasjon med barnet: Dette vil i neste omgang kunne bidra til en mer tillitsfull deltakelse i språkarbeidet.

Oppgavens funn ble naturligvis formet av de teoretiske perspektivene jeg har valgt. Annen teori kunne ledet oppgaven i en annen retning.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a thesis concerning adaptive learning at Høgskolen i Hedmark, Norway. It is a qualitative study of the approach taken by practitioners of the Montessori school of thought in regard to the second language acquisition of minorities. The main question goes as follows: *How do Montessori educators working in kindergartens perceive their own work in regard to second language acquisition?* The purpose is to shed some light on this field by looking into and describe the current methodology, as understood by the educators themselves.

The methodical approach behind the survey is based on qualitative interviews of educators in montessori kindergartens with minorities, and an observation of their work and methods in regards to second language acquisition. The methods were evaluated to be fitting as they would allow me to go deeper into the material. The analysis is based on a phenomenological and hermeneutical perspective. The informants experiences have been interpreted and understood based on two separate, but interlinked theories: The Montessori educational theory and Jim Cummins' and Stephen D. Krashen's theory of second language acquisition.

In addition, I have used the theory of Gunhild T. Alstad, Ofelia García and Roma Chumak-Horbatsch to uncover different language practices used in kindergartens, especially in light of a pre-existing social understanding. The findings from this study indicate that newer second language studies to a large extent support the historically based montessori educational methodology. The survey shows that educators who practice and take advantage of the montessori methodology work with the second language as a natural part of the language teaching. In cases where the language competence is lacking, other strategies are chosen to maintain an inclusive atmosphere. The survey indicates that the children of minorities often are in a vulnerable situation, leading to an increased importance regarding the educators' ability to successfully teach the second language to these children. Theories show that the child's language skills lay the foundation for the learning situation. All language acquisition must be based on creating a solid and safe relation with the child. This will contribute to an increased motivation and participation in the language acquisition, based on a trustworthy relationship between both parties.

The findings of this survey were naturally formed by the theoretical framework I have chosen. Obviously, another theoretical foundation could have leaded the findings in a different direction.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Christina Mølstad
Institutt for humanistiske fag Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 09.11.2015

Vår ref: 44936 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44936	Inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehage
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Christina Mølstad
Student	Siri Vesterheim

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal
Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf. 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Siri Vesterheim siri_vesterheim@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2a

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Inkludering av barn med minoritetsspråklig bakgrunn i en montessoribarnehage

Bakgrunn og formål:

Dette prosjektet vil inngå i min masteroppgave i emnet Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Formålet med studien er å se nærmere på hvordan montessorimetoden kan benyttes for å inkludere barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Etter valg av montessoribarnehage ønsker jeg å finne mer ut av hvordan praksis er ved gitt institusjon, og i den forbindelse er det nødvendig med informanter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil blant annet innebære intervju av daglig leder og pedagogisk(e) leder(e). Spørsmålene vil omhandle informantenes tanker og opplevelser rundt temaet inkludering av barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og hvorvidt de anser montessorimetoden som egnet. Jeg vil også foreta observasjon av praksis: Her vil jeg se nærmere på hvordan miljøet er tilrettelagt, hvordan de voksne bidrar til å skape en inkluderende praksis i ulike situasjoner gjennom barnehagehverdagen, og hvordan de voksne håndterer ulike utfordringer som kan dukke opp. Data jeg samler inn vil registreres via egne notater, som makuleres ved studiens utløp.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg som student som vil ha tilgang til personopplysningene. Videre vil personopplysningene ligge lagret på en privat, passord beskyttet pc, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2016. Personopplysninger vil da bli makulert og slettet fra pc.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Siri Vesterheim på mobilnummer 98414470 eller epost siri_vesterheim@yahoo.no. Min veileder er Christina Elde Mølstad, og hun kan treffes på mobilnummer 41145779 eller epost christina.molstad@hihm.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og er ikke funnet meldepliktig eller konsesjonspliktig etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Vedlegg 2b

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg er klar over at intervjuet vil bli tatt opp på båndopptager.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Sett kryss:

- ☒ Jeg samtykker til å delta i intervju
- ☒ Jeg samtykker til å bli observert

Inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager

Fase1: 1. Løst prat (5 min)
Rammesetting

2. Informasjon (start opptak)

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet vil inngå i min masteroppgave i emnet Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Formålet med studien er å se nærmere på hvordan montessorimetoden kan benyttes for å inkludere minoritetsspråklige barn.

- Intervjuet vil bli brukt som grunnlag for min masteroppgave. Jeg har taushetsplikt og alt som sies vil bli anonymisert.
- Informer om opptak, sørg for samtykke til opptak. Informer om at personen kan trekke seg når som helst, og at dette ikke vil ha noen konsekvens for vedkommende.
- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål

3. Overgangsspørsmål: (15 min)

Fase2:
Erfaringer

- Hvilken utdanning har du? Tidligere arbeidserfaring?
- Hva er din stilling og dine arbeidsoppgaver i denne barnehagen?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hva betyr ordet inkludering for deg?
- Hva tenker du på når du hører ordet mangfold i barnehagesammenheng?
- Hvilke erfaringer har du med minoritetsspråklige barn?

Fase3: 4. Nøkkelsspørsmål: (50-60 min)**Fokusering****Miljøet:**

- Hvor mange minoritetsspråklige barn har du på din avdeling nå?- er dette antallet relativt stabilt, eller har det variert i stor grad siden du først startet å jobbe i denne barnehagen?- hvorfor tror du det er slik?
- Kan du beskrive hva som kjennetegner språkmiljøet i en montessoribarnehage?
- På hvilken måte preger mangfoldet av kulturer utformingen av miljøet på din avdeling?
- Hvilken plass har barnas morsmål i din barnehage?
- På hvilke måter mener du at denne barnehagen skaper like muligheter mtp læring av språk?

Pedagogens rolle:

- Gjør du noen spesiell planlegging eller tilrettelegging i det språklige miljøet for minoritetsspråklige barn?
- Har dere på noe tidspunkt benyttet dere av tolk til et minoritetsspråklig barn? – hvorfor/ hvorfor ikke?
- Benytter du noe tilpasset språkmateriell for de barna med minoritetsspråklig bakgrunn?
- Hvordan vil du beskrive montessoripedagogens rolle som språkmodell?
- Hva mener du den viktigste jobben du i praksis gjør som språkmodell for barna i en montessoribarnehage?
- Tenker du at denne rollen er annerledes overfor barn med minoritetsspråklig bakgrunn? Hvorfor/hvorfor ikke?

Barnet:

- Har barn med et annet språk enn norsk blitt brukt som en ressurs i å lære de andre barna nye ord?
- Hva tenker du om at barnet skal bruke språket aktivt i samhandling med deg?

Fase4: Oppsummering (ca. 15 min)**Tilbakeblikk**

- Oppsummere funn: Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3b. Ekstra spørsmål til styrere

Generelt:

- Hva tenker du rundt det profesjonelle ansvaret som styrere har for at barn med minoritetsspråklig bakgrunn inkluderes i barnehagen? -Hva ser du på som styrers viktigste oppgave i denne sammenheng?
- På hvilken måte sørger du for å ivareta disse barnas rettigheter til et godt tilbud i din barnehage?
- Hvordan er rekrutteringen av barn med minoritetsspråklig bakgrunn i din barnehage?
 - Cirka hvor stor andel har minoritetsspråklig bakgrunn?
 - er dette tallet relativt stabilt, eller har det variert i stor grad siden du ble ansatt?
 - Hvorfor tror du det er slik?

Montessoripedagogikken/metoden:

- På hvilke måter mener du at montessoripedagogikken bidrar til like muligheter for alle barn i forhold til å utvikle språkferdigheter?
- På hvilke måter tenker du at montessorimetoden er egnet for å inkludere barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Personal:

- Hvordan vil du beskrive sammensetningen i din personalgruppe med tanke på kompetanse og kulturelt mangfold?
- Finnes det flerspråklige ansatte i barnehagen, og brukes de for å fremme mangfold i barnegruppa på noen måte?
 - Tenker du det vil være forskjell på en flerspråklig og en etnisk norsk ansatt i forhold til å møte barn med minoritetsspråklig bakgrunn?
 - På hvilken måte?

Inkludering av minoritetsspråklige barn i montessoribarnehager

Overgangsspørsmål:

- Hvilken utdanning har du? Tidligere arbeidserfaring?
- Hva er din stilling og dine arbeidsoppgaver?
- Hvor lenge har du jobbet med montessoripedagogikk?
- Hva betyr ordet inkludering for deg?
- Hva tenker du på når du hører ordet mangfold i barnehagesammenheng?
- Hvilke erfaringer har du med minoritetsspråklige barn?

Montessoripedagogikken/metoden:

- Hvordan vil du beskrive grunntanken i montessoripedagogikken?
- På hvilken måte mener du at montessoripedagogikken bidrar til å gi like muligheter for alle barn til å utvikle språkferdigheter?
- På hvilke måter tenker du at montessorimetoden bidrar til å fremme språkutviklingen til minoritetsspråklige barn? (er det noe ved metoden som gjør den spesielt egnet)

Barnet:

- Montessori snakket om en sensitiv periode for språk og det store iboende potensialet som barnet har til å lære et språk. Kan du si noe om dette med dine egne ord?
- Montessori (2009) påpekte at forstyrrelser eller hindringer som gjør at barnet ikke får arbeide seg gjennom en sensitiv periode på en god måte, fører til at barnet mister muligheten til å erverve ferdigheten på naturlig

vis. Hvordan tenker du at dette kan vise seg i forhold til barnets andrespråkutvikling?

Pedagogens rolle:

- Vil du si det er noen generelle kjennetegn på pedagogens rolle som språkmodell i en montessoribarnehage, uavhengig av avdeling?
- Hva vil du si kjennetegner pedagogens rolle som språkmodell på 3-6 års avdeling?
- Vil du si at denne rollen på noen måte er annerledes ovenfor minoritetsspråklige barn?
- Om du skal trekke fram det viktigste du gjør som språkmodell for barna, hva vil du legge mest vekt på?
- Tenker du at dette også er det viktigste overfor barn med minoritetsspråklig bakgrunn? Hvorfor/ikke?
- Hvilken plass mener du at barnets morsmål har i barnehagehverdagen?
- Hvordan tenker du man som montessoripedagog best kan introdusere andrespråket for minoritetsspråklige barn?
- Med tanke på flerspråklige ansatte, vil du ut ifra din erfaring si at det er en vanlig praksis å ha en viss andel av dette i montessoribarnehager?
- Kan du si noe om hvordan du tenker at flerspråklige ansatte kan brukes som en ressurs for barna?
- Montessori uttrykte viktigheten av lærerens evne til å snakke ordentlig og tydelig med barna, og at med barnets absorberende sinn vil de også kunne plukke opp aksent og mangler ved språket om dette snakkes i miljøet:
- Hva er din erfaring med det?
- Hvordan ser du på dette i forbindelse med å ha tospråklige ansatte som ikke snakker rent norsk?

Språkmiljøet:

- Hvordan vil du beskrive språkmiljøet på 3-6 års avdeling?
- Hvorvidt og på hvilken måte mener du at det flerkulturelle bør være representert i miljøet på avdelingen?

Fremtidsperspektiv:

- Tror du at samfunnsfokuset på inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehagen vil bidra til å endre praksis i montessoribarnehager på noen måte i framtiden?
- Kan du gi noen eksempler på hvorfor du tenker at montessorimetoden er dagsaktuell mtp å lære barn et andrespråk?